



UNIVERSIDADE DO ALGARVE
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS



INSTITUTO POLITÉCNICO DE BEJA

**INFLUÊNCIA DE FACTORES INTERNOS E EXTERNOS NO (IN) SUCESSO
ESCOLAR**

(dissertação para a obtenção do grau de mestre em Psicologia, na especialidade de
Psicologia da Saúde)

ANA EMÍLIA PINTO MARTINS DA SILVA

FARO

2007

UNIVERSIDADE DO ALGARVE
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE BEJA

INFLUÊNCIA DE FACTORES INTERNOS E EXTERNOS NO (IN) SUCESSO
ESCOLAR

(dissertação para a obtenção do grau de mestre em Psicologia, na especialidade de
Psicologia da Saúde)

ANA EMÍLIA PINTO MARTINS DA SILVA

FARO

2007

NOME: ANA EMÍLIA PINTO MARTINS DA SILVA

DEPARTAMENTO: FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

ORIENTADOR: PROFESSOR DOUTOR SAUL NEVES DE JESUS

DATA: 30 DE NOVEMBRO DE 2007

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: INFLUÊNCIA DE FACTORES INTERNOS E
EXTERNOS NO (IN) SUCESSO ESCOLAR

JÚRI:

Doutor José Carlos Pestana dos Santos Cruz

Doutor Juan Mosquera

Doutor Saul Neves de Jesus

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor Saul Neves de Jesus pela sua disponibilidade e orientação prestada na execução deste trabalho.

Aos conselhos executivos das escolas EB 2,3 Jacinto Correia, EB 2,3 do Rio Arade, EB 2,3 D. Martim Fernandes, EB 2,3 Dr. António da Costa Contreiras e Escola Secundária Padre António Martins de Oliveira que permitiram a recolha dos questionários, bem com aos professores e alunos que colaboraram nesta recolha.

À Professora Alice Borges Silva, presidente do conselho executivo da Escola Básica 2,3 Dr. António da Costa Contreiras, por todo o apoio e compreensão ao longo da realização deste trabalho.

À colega Carla Tomás pelo apoio prestado.

A todos quantos, de forma directa ou indirecta, contribuíram para que este trabalho fosse elaborado.

RESUMO

È universalmente aceite que a saúde é o estado de perfeito bem-estar físico, mental e social. O desempenho escolar dos jovens é um dos pilares que condiciona este estado de bem-estar.

O presente estudo pretende contribuir para a compreensão da influência de factores internos ao indivíduo (optimismo, satisfação com a vida e expectativas de eficácia) e de factores a ele externos (suporte social), bem como de questões motivacionais e hábitos de estudo, no (in) sucesso escolar.

Trata-se de um estudo de natureza exploratória que utilizou como instrumentos a Escala de Optimismo, a Escala de Auto-eficácia Percebida Específica de Situações Académicas, a Escala de Satisfação com o Suporte Social, a Escala de Satisfação com a Vida, a Escala de Motivação Intrínseca versus Motivação Extrínseca, o Inventário de Hábitos de Estudo e um questionário de natureza socio-demográfica.

Os resultados obtidos permitiram identificar um factor interno, a auto-eficácia, como relevante para o desempenho escolar, não se encontrando relação igualmente significativa para o factor externo. Obtiveram-se, ainda, resultados que indicam uma influência da motivação e dos hábitos de estudo no (in) sucesso escolar. Por outro lado, verificaram-se, também, indicações em termos da influência de factores de natureza psicológica e comportamental no sucesso escolar, e entre estes dois tipos de factores, bem como de influências de algumas variáveis de natureza socio-demográfica nos factores psicológicos e comportamentais.

Estes dados reforçam a ideia do (in) sucesso escolar como plurideterminado e com ampla abrangência na vida dos indivíduos.

Palavras-chave: (In) Sucesso Escolar, Optimismo, Satisfação com a vida, Suporte Social, Motivação e Hábitos de Estudo.

Internal and external factors in academical success

ABSTRACT

It's universally known and accepted that health is the perfect physical, mental and social state. The scholar performance of young people is one of the pillars which conditionates this welfare state.

The actual research pretends to contribute to the understanding of the influence of internal factors (optimism, satisfaction with life, and self-efficacy) and of external factors (social support), as well as motivation and study habits in scholar (un) success.

This is an exploratory study and it was made use of the Optimism Scale, the Perceived Self-efficacy Scale specific on academic situation, the Satisfaction with Social Support Scale, the Satisfaction with Life Scale, the Intrinsic versus extrinsic Motivation Scale, the inventory of study habits and a questionnaire of social-demographic nature.

The achieved results allowed to identify an internal factor, the self-efficacy, as outstanding for the scholar performance, without finding an equally significant connection for the external factor. It was still possible to come to results which denotes an influence of the motivation and study habits in school (un) success. In the other hand, it was also verified dues in terms of the influence of factors of psychological an behavioural nature in scholar success and between these tow factors, as well as influence of some variable of socio-demographic nature in the psychological and behavioural factors.

These data reinforce the idea of scholar (un) success as an plurideterminant and with a wide extension in person's life.

Key-words: (Un) Success, Optimism, Satisfaction with life, Social Support, Motivation and Study Habits.

INDICE

INTRODUÇÃO	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	4
SÍNTESE DO REFERENCIAL TEÓRICO	5
CAPÍTULO 1 - Sucesso Escolar	8
1.1. Factores Internos do (In) Sucesso Escolar.....	20
1.1.1. Optimismo e Satisfação com a Vida.....	21
1.1.2. Expectativas de Eficácia.....	33
1.2. Factores Externos do (In) Sucesso Escolar.....	40
1.2.1. Suporte Social.....	42
CAPÍTULO 2 - Motivação e Hábitos de Estudo.....	54
2.1. Motivação	54
2.1.1. Orientação Motivacional	69
2.2. Hábitos de Estudo.....	74
PARTE II – ESTUDO DE CAMPO	80
CAPÍTULO 3 - Metodologia.....	81
3.1. Propósito e delimitação do problema	81
3.2. Hipóteses	82
3.3. Amostra	83
3.4. Instrumentos	85
3.4.1. Questionário Sócio-demografico.....	85
3.4.2. Escala de Optimismo	86

3.4.3. Escala de Auto-eficácia Percebida Especifica de Situações Académicas	86
3.4.4. Escala de Satisfação com o Suporte Social.....	89
3.4.5. Escala de Satisfação com a Vida	91
3.4.6. Escala de Motivação	92
3.4.7. Inventário de Hábitos de Estudo	96
3.5. Procedimento	99
CAPITULO 4 - Resultados e Discussão	102
4.1. Resultados.....	102
4.1.1. Consistência Interna	102
4.1.2. Estatística Descritiva	103
4.1.3. Estatística Inferencial	108
4.2. Discussão dos Resultados.....	139
CONCLUSÃO.....	153
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	157
ANEXOS	164
ANEXO A	165
ANEXO B	167
ANEXO C	169
ANEXO D	171
ANEXO E.....	173
ANEXO F.....	175
ANEXO G	177
ANEXO H	183
ANEXO I.....	185
ANEXO J.....	189

ANEXO K	194
ANEXO L.....	196

Lista de Tabelas

TABELA 1- Análise da Consistência Interna	102
TABELA 2 - Frequências para as Variáveis Sexo, Nacionalidade, Tempo de Residência, Agregado Familiar, Religiosidade e Estatuto Socio-económico	103
TABELA 3 – Estatística descritiva para as variáveis nominais	104
TABELA 4 – Estatística descritiva para as variáveis ordinais	104
TABELA 5 – Frequências para as variáveis numéricas Idade, número de repetições e número de negativas	105
TABELA 6 – Estatística Descritiva para as variáveis numéricas Idade, número de repetições e número de negativas	106
TABELA 7 – Estatística Descritiva para as Variáveis Optimismo, Auto-eficácia, Satisfação com o Suporte Social, Hábitos de estudo e Orientação motivacional.....	107
TABELA 8 - Resultados obtidos no número de repetições em função das variáveis em estudo utilizando o teste de Regressão Linear Simples	109
TABELA 9 - Resultados obtidos no número de repetições em função do sexo, nacionalidade, religiosidade, estatuto sócio-económico, agregado familiar e tempo de residência utilizando a Prova “ <i>One-way Anova</i> ”	110
TABELA 10 - Resultados obtidos no número de negativas em função das variáveis em estudo utilizando o teste de Regressão Linear Simples	110
TABELA 11- Resultados obtidos no número de negativas em função do sexo, nacionalidade, religiosidade, estatuto sócio-económico, agregado familiar e tempo de residência utilizando a Prova “ <i>One-way Anova</i> ”	111

TABELA 12 - Resultados obtidos no optimismo em função das restantes variáveis em estudo utilizando o teste de Regressão Linear Simples	112
TABELA 13 - Resultados obtidos no optimismo em função do sexo, nacionalidade, religiosidade, estatuto sócio-económico, agregado familiar e tempo de residência utilizando a Prova “ <i>One-way Anova</i> ”	113
TABELA 14 - Resultados obtidos na Auto-eficácia em função variáveis em estudo utilizando o teste de Regressão Linear Simples	113
TABELA 15 - Resultados obtidos na auto-eficácia em função do sexo, nacionalidade, religiosidade, estatuto sócio-económico, agregado familiar e tempo de residência utilizando a Prova “ <i>One-way Anova</i> ”	114
TABELA 16 - Resultados obtidos na Satisfação com o Suporte Social em função das restantes variáveis em estudo utilizando o teste de Regressão Linear Simples.....	115
TABELA 17 - Resultados obtidos na Satisfação com o Suporte Social em função do sexo, nacionalidade, religiosidade, estatuto sócio-económico, agregado familiar e tempo de residência utilizando a Prova “ <i>One-way Anova</i> ”	116
TABELA 18 - Resultados obtidos na Satisfação com os Amigos em função das restantes variáveis em estudo utilizando o teste de Regressão Linear Simples.....	116
TABELA 19 - Resultados obtidos na Satisfação com os Amigos em função do sexo, nacionalidade, religiosidade, estatuto sócio-económico, agregado familiar e tempo de residência utilizando a Prova “ <i>One-way Anova</i> ”	117
TABELA 20 - Resultados obtidos na Intimidade em função das restantes variáveis em estudo utilizando o teste de Regressão Linear Simples	118
TABELA 21 - Resultados obtidos na Intimidade em função do sexo, nacionalidade, religiosidade, estatuto sócio-económico, agregado familiar e tempo de residência utilizando a Prova “ <i>One-way Anova</i> ”	119

TABELA 22 - Resultados obtidos na Satisfação com a Família em função das restantes variáveis em estudo utilizando o teste de Regressão Linear Simples.....	119
TABELA 23 - Resultados obtidos na Satisfação com a Família em função do sexo, nacionalidade, religiosidade, estatuto sócio-económico, agregado familiar e tempo de residência utilizando a Prova “ <i>One-way Anova</i> ”	120
TABELA 24 - Resultados obtidos nas Actividades Sociais em função das restantes variáveis em estudo utilizando o teste de Regressão Linear Simples.....	121
TABELA 25 - Resultados obtidos nas Actividades Sociais em função do sexo, nacionalidade, religiosidade, estatuto sócio-económico, agregado familiar e tempo de residência utilizando a Prova “ <i>One-way Anova</i> ”	122
TABELA 26 - Resultados obtidos na Satisfação com a Vida em função das restantes variáveis em estudo utilizando o teste de Regressão Linear Simples.....	122
TABELA 27 - Resultados obtidos na Satisfação com a Vida em função do sexo, nacionalidade, religiosidade, estatuto sócio-económico, agregado familiar e tempo de residência utilizando a Prova “ <i>One-way Anova</i> ”	123
TABELA 28 - Resultados obtidos no Desafio (motivação) em função das restantes variáveis em estudo utilizando o teste de Regressão Linear Simples.....	124
TABELA 29 - Resultados obtidos no Desafio (motivação) em função do sexo, nacionalidade, religiosidade, estatuto sócio-económico, agregado familiar e tempo de residência utilizando a Prova “ <i>One-way Anova</i> ”	125
TABELA 30 - Resultados obtidos na Curiosidade (motivação) em função das restantes variáveis em estudo utilizando o teste de Regressão Linear Simples.....	125
TABELA 31 - Resultados obtidos na Curiosidade (motivação) em função do sexo, nacionalidade, religiosidade, estatuto sócio-económico, agregado familiar e tempo de residência utilizando a Prova “ <i>One-way Anova</i> ”	126

TABELA 32 - Resultados obtidos na Mestria (motivação) em função das restantes escalas do estudo utilizando o teste de Regressão Linear Simples.....	127
TABELA 33 - Resultados obtidos na Mestria (motivação) em função do sexo, nacionalidade, religiosidade, estatuto sócio-económico, agregado familiar e tempo de residência utilizando a Prova “ <i>One-way Anova</i> ”	128
TABELA 34 - Resultados obtidos no Julgamento (motivação) em função das restantes variáveis em estudo utilizando o teste de Regressão Linear Simples	128
TABELA 35 - Resultados obtidos no Julgamento (motivação) em função do sexo, nacionalidade, religiosidade, estatuto sócio-económico, agregado familiar e tempo de residência utilizando a Prova “ <i>One-way Anova</i> ”	129
TABELA 36 - Resultados obtidos no Critério (motivação) em função das restantes variáveis em estudo utilizando o teste de Regressão Linear Simples.....	129
TABELA 37 - Resultados obtidos no Critério (motivação) em função do sexo, nacionalidade, religiosidade, estatuto sócio-económico, agregado familiar e tempo de residência utilizando a Prova “ <i>One-way Anova</i> ”	130
TABELA 38 - Resultados obtidos na motivação em função das restantes variáveis em estudo utilizando o teste de Regressão Linear Simples.....	131
TABELA 39 - Resultados obtidos na motivação em função do sexo, nacionalidade, religiosidade, estatuto sócio-económico, agregado familiar e tempo de residência utilizando a Prova “ <i>One-way Anova</i> ”	132
TABELA 40 - Resultados obtidos no Ambiente (Hábitos de Estudo) em função das restantes variáveis em estudo utilizando o teste de Regressão Linear Simples.....	132
TABELA 41 - Resultados obtidos no Ambiente (Hábitos de Estudo) em função do sexo, nacionalidade, religiosidade, estatuto sócio-económico, agregado familiar e tempo de residência utilizando a Prova “ <i>One-way Anova</i> ”	133

TABELA 42 - Resultados obtidos na Planificação (Hábitos de Estudo) em função das restantes variáveis em estudo utilizando o teste de Regressão Linear Simples.....	134
TABELA 43 - Resultados obtidos na Planificação (Hábitos de Estudo) em função do sexo, nacionalidade, religiosidade, estatuto sócio-económico, agregado familiar e tempo de residência utilizando a Prova “ <i>One-way Anova</i> ”	134
TABELA 44 - Resultados obtidos nos Materiais (Hábitos de Estudo) em função das restantes variáveis em estudo utilizando o teste de Regressão Linear Simples.....	135
TABELA 45 - Resultados obtidos nos Materiais (Hábitos de Estudo) em função do sexo, nacionalidade, religiosidade, estatuto sócio-económico, agregado familiar e tempo de residência utilizando a Prova “ <i>One-way Anova</i> ”	136
TABELA 46 - Resultados obtidos na Assimilação (Hábitos de Estudo) em função das restantes variáveis em estudo utilizando o teste de Regressão Linear Simples.....	136
TABELA 47 - Resultados obtidos na Assimilação (Hábitos de Estudo) em função do sexo, nacionalidade, religiosidade, estatuto sócio-económico, agregado familiar e tempo de residência utilizando a Prova “ <i>One-way Anova</i> ”	137
TABELA 48 - Resultados obtidos na Sinceridade (Hábitos de Estudo) em função das restantes variáveis em estudo utilizando o teste de Regressão Linear Simples.....	138
TABELA 49 - Resultados obtidos na Sinceridade (Hábitos de Estudo) em função do sexo, nacionalidade, religiosidade, estatuto sócio-económico, agregado familiar e tempo de residência utilizando a Prova “ <i>One-way Anova</i> ”	138

Lista de Quadros

QUADRO 1 – Cotação dos itens	94
QUADRO 2 – Factores considerados e seus componentes	97

Lista de Figuras

FIGURA 1 – Previsão da falta de motivação dos alunos segundo o Modelo do Desânimo Aprendido	67
FIGURA 2 – Exemplo de um item da escala de Motivação	93

INTRODUÇÃO

A Psicologia da Saúde, âmbito no qual se insere o presente trabalho, caracteriza-se como um ramo da Psicologia que recorre aos conhecimentos oriundos das diversas áreas da Psicologia, com vista à promoção da saúde, prevenção e tratamento da doença (Matarazzo, 1982; cit. por Ribeiro, 1998).

Durante muito tempo o interesse da Psicologia centrou-se na doença e na reparação das suas consequências (Silva, 2006). Só na última década do século XX emerge, associado à Psicologia Positiva, o interesse em compreender conceitos positivos (Fonte & Freire, 2006), na exploração do funcionamento saudável e adaptativo, e também no estudo dos factores que promovam o bem-estar (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000, cit. por Fonte & Freire, 2006).

A relação entre aspectos educacionais, concretamente entre o percurso escolar e a saúde, nem sempre fácil de estabelecer, é o nosso ponto de partida, o qual assenta na ideia de que a saúde, de acordo com uma perspectiva mais actual visa o bem-estar do indivíduo e de que nos jovens, um aspecto fundamental do bem-estar reside no percurso escolar.

A prática profissional no contexto escolar tem permitido verificar que o percurso escolar é foco preferencial de atenção de pais, professores e alunos, procurando-se explicações recorrentes e diversificadas para as situações de insucesso, as quais muitas vezes condicionam o desenvolvimento e a vivência de bem-estar de uma fase por si tão complexa como a adolescência.

Durante vários anos a explicação para os resultados obtidos ao longo do percurso escolar centrou-se no indivíduo, especificamente nas suas aptidões cognitivas (Branco, 2004).

Na actualidade, as preocupações relativas ao percurso escolar e profissional das crianças e jovens estão associadas a uma maior valorização do sucesso escolar (Marujo, Neto & Perloiro, 1999), havendo, contrariamente ao sucedido no passado, a noção de que existem diversos factores internos e externos ao indivíduo que se reflectem nesse sucesso.

Tendo por base a ideia de que existem factores internos e externos ao indivíduo que condicionam o percurso escolar, optamos, após vasta pesquisa teórica e reflexão com base na prática profissional neste contexto, por centrar-nos no optimismo, na satisfação com a vida, nas expectativas de eficácia, no suporte social, na motivação e nos hábitos de estudo.

O optimismo, uma das variáveis que começou a ser alvo de atenção no contexto mais positivo (Silva, 2006), parece estar relacionado com as expectativas de eficácia (Marujo, Neto & Perloiro, 1999), prendendo-se sobretudo com a forma como o indivíduo encara os seus resultados escolares, o impacto que têm na crença nas suas aptidões e de forma mais alargada, na sua vida.

Ainda no âmbito da Psicologia Positiva a satisfação com a vida assume um papel de relevo, na medida, em que é um dos componentes do bem-estar subjectivo (Simões, 1992), ou seja, é uma das medidas de bem-estar, inserindo-se neste trabalho com o intuito de permitir a compreensão do impacto do domínio escolar na vida dos adolescentes.

Entre os factores externos tem-se considerado a família, e o suporte prestado por esta, bem como pelo grupo de pares. A percepção que os indivíduos têm do apoio exercido pelas pessoas que o rodeiam, percepção do suporte social, tem impacto em diferentes aspectos da vida do indivíduo, concretamente no seu bem-estar.

Por seu lado a motivação, especificamente a orientação motivacional, bem como os hábitos de estudo têm sido amplamente relacionados com o desempenho escolar dos indivíduos, parecendo ser factores fundamentais para este.

Por tal facto pretendemos, com o presente trabalho, avaliar a influência de factores internos (optimismo, expectativas de eficácia e satisfação com a vida) e factores externos (suporte social), bem como a influência da motivação e dos métodos de estudo nos resultados escolares.

Para fins de apresentação foi desenvolvido um plano de trabalho que integra vários capítulos, divididos em duas partes.

A primeira parte diz respeito ao enquadramento teórico e aborda as temáticas do sucesso escolar, dos factores internos associados ao sucesso escolar, optimismo, satisfação com a vida e expectativas de eficácia e dos factores externos, concretamente o suporte social, abordando ainda a motivação e os métodos de estudo.

Na segunda parte, estudo de campo, é explicado o propósito e delimitação do problema, apresentados os objectivos, as hipóteses, a amostra, os instrumentos utilizados e clarificado o procedimento, no sentido de permitir replicações futuras. Nesta parte do trabalho são, também apresentados os resultados e respectiva discussão, procurando explicar-se os resultados encontrados.

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

SÍNTESE DO REFERENCIAL TEÓRICO

O enquadramento teórico do presente trabalho está organizado em dois capítulos. Esta distribuição resulta quer da pesquisa efectuada quer da prática profissional.

No primeiro capítulo, aborda-se a questão do desempenho escolar, procurando-se compreender o seu papel no sistema educativo, abordando-se alguns dados estatísticos relativamente a Portugal, acentuando a perspectiva do indivíduo, ou seja, a crença que tem quanto às suas capacidades intelectuais, a auto-estima e a forma como o indivíduo explica os seus resultados através das atribuições causais, nomeadamente, do locus de causalidade, da estabilidade e da controlabilidade, bem como o estabelecimento de objectivos, procurando-se, transmitir a ideia da existência de uma multiplicidade de factores frequentemente associados e que se acredita poderem estar relacionados com resultados escolares.

Uma vez que as explicações para os resultados escolares variam grandemente em função de quem as efectua e dos aspectos nos quais se centra, considerou-se que seria útil e adequado a abordagem do (in) sucesso escolar em termos de factores internos e externos, os quais são também considerados no presente trabalho como variáveis de natureza psicológica.

Nos factores internos, aborda-se de acordo com uma perspectiva de bem-estar o optimismo e satisfação com a vida. Acredita-se que o optimismo, sobretudo um optimismo realista e que níveis elevados de satisfação com a vida possam estar associados e contribuir para o sucesso escolar.

No optimismo destaca-se as suas componentes, formas de expressão do optimismo, os tipos de crenças optimistas, os efeitos positivos do optimismo e a relação

deste com os resultados escolares, com a motivação, com as expectativas de eficácia e com a religiosidade.

Na satisfação com a vida debruçamo-nos sobre a sua relação com comportamentos de risco, com características de personalidade e com questões familiares, bem como os seus preditores e a influência de variáveis como o género e a idade.

Nos factores internos incide-se ainda sobre as expectativas de eficácia, destacando-se a Teoria Cognitivo-social de Bandura, diferenciando-se entre expectativas de eficácia e expectativas de resultado, especificando-se a expectativa de eficácia académica e a sua relação com os desempenhos escolares.

Quanto aos factores externos, que se acredita de importância crucial no contexto escolar, debruçamo-nos sobre as diferentes explicações feitas concretamente pela *Teoria do “Handicap” Social*, *Teoria da Reprodução* e *Teoria Socioinstitucional*, centrando-nos sobretudo no papel da família e grupo de pares, ou seja, no papel do suporte social, um dos conceitos fundamentais em Psicologia da Saúde e de destaque no âmbito escolar, quer pela influência e relação com o grupo de pares, quer pelo contributo do papel da família para o desempenho escolar.

Aqui incide-se sobre as principais bases de conceptualização, as fontes, componentes, dimensões, categorias e variáveis sociais, destacando-se a percepção do suporte social, o impacto do suporte social na vida dos indivíduos e as fontes de suporte social identificadas por estudos com adolescentes.

Nem todos os aspectos associados aos resultados escolares se adequam a esta diferenciação em factores internos e externos. Um dos aspectos mais estudados e que a prática profissional avulta, a motivação e os hábitos de estudo são aqui considerados como variáveis de natureza comportamental, que a par das variáveis de natureza

psicológica, anteriormente referidas, contribuem para a compreensão dos desempenhos escolares. Assim, o segundo capítulo centra-se nas variáveis de natureza comportamental, motivação e hábitos de estudo.

Na motivação destacam-se as teorias cognitivistas, concretamente, a Teoria Relacional de Nuttin, a Teoria da Aprendizagem Social de Rotter, a Teoria da Auto-eficácia de Bandura, a Teoria da Atribuição Causal de Weiner e a Teoria da Motivação Intrínseca de Deci, consideradas por Jesus (2000) como relevantes no âmbito educacional, abordando-se ainda a orientação motivacional, a qual, parece estar relacionada com o estabelecimento de objectivos, as atribuições causais, as crenças de eficácia, bem como com os resultados escolares, condicionando também os hábitos de estudo.

Nos hábitos de estudo abordam-se os aspectos considerados como mais relevantes, nomeadamente os métodos de estudo, a gestão do tempo e as condições de estudo.

CAPÍTULO 1 - Sucesso Escolar

Uma das características principais do ser humano é a capacidade de aprender, a qual faculta que se adapte às condições do ambiente sempre em mudança, assegurando-lhe a flexibilidade do comportamento (Monteiro & Santos, 1998).

Grande parte das aprendizagens desenvolvidas nas crianças e adolescentes estão associadas à educação e à escola. A palavra escola, do latim *Schola*, inicialmente significava repouso, descanso, tempo livre, passando depois a significar instituição na qual se educa, implicando a existência de dois grupos, os professores e os alunos (Freitas, 1999, cit. por Sil, 2004). À escola cabe o papel de promover o ensino e a aprendizagem, e de desenvolver pessoal e socialmente os educandos (Sil, 2004).

Uma das suas particularidades reside na avaliação dos alunos em termos de conhecimentos adquiridos. Quando um aluno adquire os conhecimentos transmitidos diz-se que foi bem sucedido. Assim, surge neste contexto, e associado à avaliação das aprendizagens, o sucesso e o insucesso escolar.

Sendo o insucesso escolar um conceito relativo, difícil de definir, e associado a algum fatalismo, é também redutor, pois não é unicamente a escola que está em causa, nem só os professores e os alunos, mas todo o sistema educativo, da família à sociedade, implicando, assim uma visão global (Sil, 2004; Oliveira, 2004).

A forma mais comum de manifestação do insucesso traduz-se pelos resultados, valores percentuais, e/ou globais, por indicadores como as reprovações e retenções, os abandonos, as dificuldades de aprendizagem, as notas negativas em exames, entre

outros (Benavente, 1976, cit. por Sil, 2004; Fernandes, 1985, cit. por Sil, 2004; Eurydice, 1995, cit. por Sil, 2004).

O insucesso escolar, em Portugal, é visto como uma incapacidade do aluno em atingir objectivos globais definidos para cada ciclo de ensino (Eurydice, 1995, cit. por Sil, 2004), ou seja, uma situação em que não se atingiu um objectivo educativo (De Landsheere, 1992, cit. por Sil, 2004), compreendendo-se, consequentemente, o sucesso, como uma situação em que esse objectivo educativo foi alcançado (Sil, 2004).

Dados estatísticos do Ministério da Educação relativamente ao ano lectivo de 2004-2005 indicam uma taxa de conclusão de 79,7% dos alunos inscritos em Portugal, e de 80,5% dos alunos inscritos no Algarve (M.E., 2005).

Um estudo anterior sobre a educação no Algarve realizado pela Direcção Regional de Educação/Ministério da Educação, referente ao ano lectivo de 2002-2003, revela, quanto ao 3º ciclo uma taxa de progressão de 80,81%, uma taxa de retenção de 17,81% e uma taxa de abandono de 1,38% (Drealg, 2003).

Ainda relativamente a resultados do ano de 2002 e também do ano de 2003, lançados pelos meios de comunicação em 2004, relativamente às provas de aferição realizadas em Portugal, referiram desempenhos escolares baixos que parecem piorar à medida que os alunos avançam nos anos escolares, sendo em consequência melhores no 4º ano e piores no 9º ano de escolaridade (Oliveira, 2004).

Estes dados demonstram que uma percentagem significativa de alunos não atinge objectivos educativos, havendo ainda alguns que abandonam precocemente a escola. Para que se possa intervir, ajudando os alunos a alcançar os seus objectivos educativos, ou seja, a ter sucesso escolar e a diminuir o abandono escolar é fundamental compreender as causas que estão por trás deste fenómeno.

A problemática do insucesso escolar é, na realidade, complexa e assume diversas formas, não se restringindo á ideia reducionista e usual de que falar em insucesso escolar será o mesmo que falar em reprovações (Pires, 1987, cit. por Sil, 2004; Soares, 2004).

Estar em situação de insucesso escolar implica uma pluralidade e variedade de causas cuja localização pode centrar-se ao nível do aluno e do seu ambiente restrito, ao nível da sociedade á qual pertence e ao nível da própria escola e do sistema educativo (Sil, 2004; Soares, 2004).

A procura de explicações para a problemática do insucesso escolar tem sido uma preocupação constante ao longo das últimas décadas, atribuindo-se, habitualmente, o sucesso e o fracasso a numerosos factores, tais como a capacidade, que abarca as aptidões e as competências adquiridas, o esforço, que pode ser temporário ou regular, a dificuldade da tarefa, a personalidade, o humor, a ajuda dos outros, entre muitas outras (Faria & Fontaine, 1993).

Outros autores identificaram e apresentaram três dimensões causais que se prendem com o modo como o indivíduo avalia aspectos ligados à situação como a causa - locus de causalidade, o carácter permanente ou momentâneo - estabilidade e o papel do sujeito relativamente a essa situação - controlabilidade (Graham, 1991, cit. por Faria & Fontaine, 1993; Weiner, 1986, 1985, cit. por Faria & Fontaine, 1993).

O locus define as causas como internas ou externas ao sujeito, estando associado, em caso de conotação positiva da percepção, a sentimentos de auto-estima, auto-confiança e percepção do valor pessoal, e de culpa, vergonha e falta de confiança, em caso de conotação negativa (Faria & Fontaine, 1993).

A dimensão estabilidade distingue entre características fixas e invariáveis ao longo do tempo, como a capacidade e a dificuldade da tarefa, das características variáveis como o esforço e a sorte. Esta dimensão está associada às expectativas de sucesso, variando os sentimentos, quando elas são baixas ou altas (Faria & Fontaine, 1993).

A dimensão controlabilidade diz respeito à avaliação da responsabilidade pessoal ou dos outros, nos acontecimentos positivos ou negativos. Esta avaliação tem consequências afectivas diversas. Quando a controlabilidade dos acontecimentos é atribuída a si próprio os eventos negativos geram sentimentos de culpa se estes forem controláveis e de vergonha se forem considerados como incontroláveis. Quando a controlabilidade é atribuída aos outros surgem, perante acontecimentos positivos, sentimentos como a simpatia e a gratidão, e zanga e oposição perante acontecimentos negativos (Faria & Fontaine, 1993).

Assim, as reacções afectivas criadas pelos resultados da realização, com sucesso ou fracasso, e pelas dimensões causais, locus de causabilidade, estabilidade e controlabilidade, bem como as consequências cognitivas, em termos de expectativas de sucesso, afectam a qualidade da realização dos sujeitos, o tipo de tarefas que escolhem, o prosseguimento ou evitamento da acção perante obstáculos e dificuldades (Faria & Fontaine, 1993, 1995).

O modo como o indivíduo interpreta a situação, ou seja, as atribuições que faz, parece ser influenciado por factores como o nível socio-económico, a idade e o género.

Relativamente ao nível socio-económico, verifica-se que os sujeitos de nível sócio-económico alto fazem mais atribuições internas (Ravi & Bar-Tal, 1980, cit. por Faria & Fontaine, 1993), percebendo algumas causas ligadas ao esforço e à capacidade

como mais influentes e mais controláveis (Faria & Fontaine, 1995), enquanto os sujeitos de nível socio-económico baixo atribuem os seus fracassos com maior frequência a causas estáveis (Ravi & Bar-Tal, 1980, cit. por Faria & Fontaine, 1993), percebendo o esforço como mais estável, e a capacidade e aspectos motivacionais como mais instáveis (Faria & Fontaine, 1995).

Quanto à idade, os estudos apontam para o facto dos sujeitos no fim de escolaridade fazerem mais atribuições internas, enquanto os mais novos fazem mais atribuições externas (Wisniewski & Gaier, 1990, cit. por Faria & Fontaine, 1993).

Relativamente ao género, alguns estudos indicam que as raparigas atribuem os resultados escolares, tendencialmente, a causas ligadas ao esforço, considerando-as como mais controláveis e mais influentes no sucesso escolar, do que os rapazes (Faria & Fontaine, 1995).

Um estudo realizado por Sil (2004) com o objectivo de perceber as percepções e opiniões dos professores relativamente à problemática do insucesso escolar dos alunos em contexto de escolaridade obrigatória concluiu que factores como a falta de motivação dos alunos, a falta de empenho destes nas tarefas escolares, as capacidades cognitivas pouco desenvolvidas, as dificuldades do próprio aluno em ultrapassar dificuldades escolares, os problemas socioculturais, a indisciplina, os comportamentos violentos e ou agressivos, e a exclusão social são percebidos pela maioria dos professores como factores associados ao insucesso escolar dos alunos (Sil, 2004).

A abordagem compreensiva dos resultados escolares esteve durante muitos anos centrada nas capacidades cognitivas dos alunos (Branco, 2004).

A inteligência representada pelo Quociente de Inteligência (QI) pode ser encarada como uma aptidão geral de resolução de problemas académicos que representa apenas uma parte da inteligência (Branco, 2004).

As compreensões de inteligência mais recentes têm constatado que para a obtenção de sucesso, as inteligências académicas devem trabalhar em conjunto com as inteligências não académicas e que as pessoas que alcançam sucesso não só desenvolveram a inteligência académica, mas também adquiriram, desenvolveram e aplicaram um conjunto de habilidades intelectuais criativas e práticas como a disposição para adquirir e empregar informação que nunca foi ensinada, mas que é crucial para conduzir ao sucesso no contexto escolar (Branco, 2004).

Na actualidade defende-se a ideia da inteligência como um dos possíveis factores explicativos, entre muitos outros, considerando-se, por exemplo, que a inteligência e a auto-estima têm a mesma influência no sucesso escolar e que ter uma capacidade intelectual alta ou uma auto-estima alta, ou seja, acreditar nas capacidades que possui, tem implicações semelhantes (Peixoto & Mesquita, 1990).

Deste modo, a posse de uma boa auto-estima ou de uma boa inteligência, não causam sucesso escolar mas estão relacionadas com ele, verificando-se uma tendência para alunos com auto-estima elevada, bem como alunos com níveis elevados de inteligência terem melhores resultados escolares (Peixoto & Mesquita, 1990).

A relação entre inteligência e esforço tem sido abordada em diversos estudos (Dweck, 1986, cit. por Stipek & Gralinski, 1996; Cain & Dewck, 1989, cit. por Stipek & Gralinski, 1996; Dewck & Bempechat, 1983, cit. por Stipek & Gralinski, 1996; Dewck & Leggett, 1988, cit. por Stipek & Gralinski, 1996) que consideraram que os indivíduos diferem no modo como vêem a inteligência, havendo os que a apreciam como uma capacidade ou entidade fixa, moderadamente afectada pelo empenho, e

outros que a vêem como um conjunto de conhecimentos e habilidades que aumentam com a prática e esforço (Stipek & Gralinski, 1996).

Um estudo realizado por Stipek e Gralinski (1996) verificou uma associação entre a crença da inteligência como entidade fixa e a crença no desempenho como estável e consequência da inteligência, o que estava associado negativamente com as realizações académicas e que contrasta com a crença de que o esforço tem efeitos positivos na inteligência e desempenho (Stipek & Gralinski, 1996).

Neste âmbito é necessário ajudar os alunos a utilizar as inteligências de modo adequado aos seus problemas, bem como prepará-los a resolver os seus problemas individualmente e em grupo, independentemente de serem ou não problemas de natureza académica (Branco, 2004).

Outro aspecto que se tem destacado nas abordagens do sucesso escolar prende-se com o género, quer em termos cognitivos, quer de outros aspectos com implicações no desempenho escolar.

O primeiro trabalho conhecido sobre as diferenças cognitivas entre rapazes e raparigas foi, segundo Vieira (2004), da autoria de Maccoby e Jacklin (1974), que concluíam que existiam três diferenças bem estabelecidas no domínio cognitivo: as raparigas tinham uma aptidão verbal superior à dos rapazes, e estes possuíam melhores competências ao nível das aptidões visuo-espacial e numérica.

As diferenças por género quanto á motivação e sucesso escolar, parecem ser menos significativas do que por vezes se defendeu, sendo mais função de crenças estereotipadas quanto ao género (Pajares & Valiante, 2002, cit. por Oliveira, 2004; Feingold, 1988, cit. por Oliveira, 2004).

Diversas investigações têm documentado as diferenças nas realizações académicas de rapazes e raparigas e, apesar dos resultados nem sempre serem concordantes, há algumas evidências no sentido dos resultados escolares das raparigas serem superiores aos dos rapazes (Rebelo, 2004; Dwyer & Johnson, 1997, cit. por Kenney-Benson, Pomerantz, Ryan & Patrick, 2006; Entwisle, Alexander & Olson, 1997, cit. por Kenney-Benson, Pomerantz, Ryan & Patrick, 2006).

A razão pela qual as raparigas mantêm uma vantagem em relação aos rapazes não está clarificada (Kenney-Benson, Pomerantz, Ryan & Patrick, 2006), parecendo que a influência do género no (in) sucesso escolar é fundamentalmente uma influência indirecta (Rebelo, 2004) que pode estar associada a uma diversidade de factores como as atribuições de causalidade, os factores educativos, a comunicação de mensagens distintas a rapazes e raparigas, a percepção do comportamento em contexto de sala de aula por parte dos professores, factores sociais e biológicos, diferenças nas estratégias de aprendizagem e luta por objectivos.

As atribuições de causalidade parecem ser um possível factor explicativo das diferenças no sucesso escolar nos géneros, na medida em que num estudo com crianças do 6º ano (Georgiu, 1999, cit. por Oliveira, 2004) constatou-se que as meninas com alto sucesso faziam atribuições mais internas, sobretudo ao esforço, do que os rapazes (Barros & Neto, 1993, cit. por Oliveira, 2004).

Os factores educativos, prendem-se com as práticas parentais diferentes para rapazes e raparigas (Rebelo, 2004), as quais podem influenciar o modo como os filhos regulam o progresso em relação aos seus objectivos (Higgins, 1991, cit. por Kenney-Benson, Pomerantz, Ryan & Patrick, 2006; Hoffman, 1972, cit. por Kenney-Benson, Pomerantz, Ryan & Patrick, 2006; Pomerantz & Ruble, 1998a, 1998b, cit. por Kenney-

Benson, Pomerantz, Ryan & Patrick, 2006; Pomerantz, Saxon & Kenney, 2001, cit. por Kenney-Benson, Pomerantz, Ryan & Patrick, 2006).

A este nível existem indícios (Lytton & Romney, 1991, cit. por Kenney-Benson, Pomerantz, Ryan & Patrick, 2006) de que os pais são orientadores mais próximos das raparigas do que dos rapazes, corrigindo mais os erros e tomando mais decisões pelas raparigas do que pelos rapazes (Bumpus, Crouter & Mchale, 2001, cit. por Kenney-Benson, Pomerantz, Ryan, & Patrick, 2006; Pomerantz & Ruble, 1998b, cit. por Kenney-Benson, Pomerantz, Ryan & Patrick, 2006; Higgins, 1991, cit. por Kenney-Benson, Pomerantz, Ryan & Patrick, 2006). Estas diferenças estendem-se também ao modo como os pais encaram os sucessos escolares em ambos os géneros, sendo regularmente, o desempenho das raparigas em matemática atribuído ao seu esforço, enquanto que o dos rapazes é considerado resultado das suas capacidades (Eccles, Jacobs & Harold, 1990, cit. por Kenney-Benson, Pomerantz, Ryan & Patrick, 2006).

Estas práticas e crenças, por parte dos diversos agentes educativos, podem comunicar mensagens desiguais aos rapazes e raparigas (Vieira, 2004) transmitindo às raparigas a importância da atenção e esforço como modo de aumentar o conhecimento e compreensão, conduzindo a que trabalhem mais e a que considerem as opiniões dos outros, particularmente dos que têm autoridade.

Deste modo, a percepção, por parte dos professores do comportamento em contexto de sala de aula, susceptível de explicar resultados diferentes em rapazes e raparigas (Bennett, Gottesman, Rock & Cerullo, 1993, cit. por Kenney-Benson, Pomerantz, Ryan & Patrick, 2006) é condicionada pela atitude dos alunos, estando as raparigas mais despertas para dar maior importância e atender aos professores e assim terem menos comportamentos disruptivos que os rapazes (Kenney-Benson, Pomerantz, Ryan, & Patrick, 2006).

Factores sociais diversos como os relacionados com os estereótipos e com as mensagens transmitidas pelos outros, concretamente o facto do sucesso escolar estar mais identificado com a feminilidade (Oliveira, 2004), podem funcionar como condicionantes das atitudes dos rapazes e raparigas relativamente à aprendizagem e desempenho na escola (Kenney-Benson, Pomerantz, Ryan & Patrick, 2006).

Em termos dos factores biológicos, tem sido bem documentado que as raparigas têm níveis de actividade inferiores aos rapazes antes do nascimento (DiPietro, Hodgson, Costigan, Hilton & Johnson, 1996, cit. por Kenney-Benson, Pomerantz, Ryan & Patrick, 2006) e durante a infância (Eaton & Enns, 1986, cit. por Kenney-Benson, Pomerantz, Ryan & Patrick, 2006; Campbell & Eaton, 1999, cit. por Kenney-Benson, Pomerantz, Ryan, & Patrick, 2006), diferenças, estas, que podem tornar mais fácil para as raparigas do que para os rapazes, prestar atenção em contexto de sala de aula, fazendo com que tenham menos comportamentos desadequados (Kenney-Benson, Pomerantz, Ryan & Patrick, 2006).

Por outro lado, rapazes e raparigas adoptam diferentes estratégias de aprendizagem (Schunk & Zimmerman, 1994, cit. por Kenney-Benson, Pomerantz, Ryan & Patrick, 2006), havendo investigadores que defendem que o modo como as raparigas se dedicam aos trabalhos associados à escola é mais provável de interferir com os resultados escolares do que o dos rapazes (Dweck, 1986, cit. por Kenney-Benson, Pomerantz, Ryan & Patrick, 2006; Ruble, Greulich, Pomerantz & Gochberg, 1993, cit. por Kenney-Benson, Pomerantz, Ryan & Patrick, 2006).

No mesmo sentido, quanto à luta por objectivos alguns estudos encontraram diferenças que indicam que as raparigas focam mais na aprendizagem do que os rapazes (Ablard & Lipschultz, 1998, cit. por Kenney-Benson, Pomerantz, Ryan & Patrick, 2006;

Meece & Holt, 1993, cit. por Kenney-Benson, Pomerantz, Ryan & Patrick, 2006; Nolen, 1988, cit. por Kenney-Benson, Pomerantz, Ryan & Patrick, 2006).

Para a compreensão do (in) sucesso escolar, tem-se evidenciado, no âmbito da Psicologia e da Sociologia, o papel da interação família-escola (Neves, 2000), pois, constituem dois contextos ambientais muito importantes para a educação das crianças e adolescentes, influenciando a aquisição de conhecimentos, a adaptação psicológica, os comportamentos em contexto social e os resultados acadêmicos (Cano-Garcia, 2000).

A relação entre estas duas instituições que dividem a responsabilidade de socialização e educação dos mais jovens, nem sempre tem sido fácil (Mah, Gonçalves & Garcia, 1999).

Por uma lado temos assistido a transformações nas estruturas familiares, por outro, tem-se dado uma complexificação da vida escolar, as quais são cada vez mais frequentadas por uma população que inclui crianças e adolescentes provenientes de diversas origens familiares, sociais, económicas, culturais, étnicas e linguísticas, com concepções da realidade e valores intrínsecos distintos, que a par das influências do meio envolvente condicionam as experiências, interesses e esforços desenvolvidos por cada aluno (Mah, Gonçalves & Garcia, 1999; Guimarães & Neto, 2005).

Quer em casa, quer na escola, o envolvimento parental, está associado a melhorias no comportamento escolar, competências sociais e académicas (Hill & Craft, 2003), o que evidencia a importância da colaboração entre famílias, agentes comunitários e escolas (Mah, Gonçalves & Garcia, 1999).

A participação da família com a escola pode adoptar diversas modalidades (Comeau & Salomon, 1994, cit. por Cano-Garcia, 2000) como o voluntariado na escola,

actividades de aprendizagem em casa, e a valorização da educação (Epstein, 1990; Grolnick & Slowiaczek, 1994, cit. por Hill & Craft, 2003).

Algumas investigações (Marjoribanks, 1979, cit. por Cano-Garcia, 2000; Belsky, 1981, 1984, cit. por Cano-Garcia, 2000) detectaram relações significativas entre diferentes dimensões do clima familiar e variáveis como a inteligência, a motivação, a auto-estima e o rendimento escolar.

Anjo (1997) verificou, num estudo que desenvolveu, que a dimensão média das famílias atingidas pelo insucesso escolar era de 5.7 pessoas e que os rendimentos mensais destas famílias eram, tendencialmente, baixos. De acordo com esta investigação, o insucesso escolar estaria, assim, associado a famílias mais numerosas e com baixos recursos económicos.

O insucesso escolar é plurideterminado, resultado de uma rede complexa e interactiva de múltiplos factores de ordem pessoal, interpessoal e situacional (Abreu, 1996, cit. por Branco, 2004).

O insucesso escolar tem consequências individuais e sociais diversas, como um maior risco de doenças sexualmente transmissíveis, maior recurso a serviços de saúde e de acção social, aumento da criminalidade, redução na participação política, abandono da escola sem ter desenvolvido as competências mínimas necessárias ao desempenho de tarefas ocupacionais básicas (Paixão, 2004).

As situações de insucesso escolar implicam um processo de luto devido a perdas diversas, concretamente, perda de uma imagem idealizada e afastamento de um grupo de pares, processo este que é geralmente acompanhado de acentuado sofrimento (Paixão, 2004).

Esta vivência pode conduzir o indivíduo a apresentar sintomas físicos, redução da atenção, ausência total de motivação para realização de tarefas escolares, podendo levar ao abandono escolar, comportamentos de desafio, comportamentos auto-punitivos, afastamento de figuras significativas, e no limite pode originar estilos de vida menos saudáveis característicos de indivíduos que apresentam estes comportamentos para mascarar o sentimento de perda (Paixão, 2004).

Tendo em conta que Portugal é um dos países com uma das mais altas taxas de abandono e reprovação escolar da Europa, especialmente no 3º ciclo (Faria & Simões, 2002), importa compreender qual a influência de determinados factores no desempenho escolar.

Seguidamente serão analisados alguns dos factores internos – optimismo, satisfação com a vida e expectativas de eficácia – e externos – suporte social - no (in)sucesso escolar, bem como a influência que têm neste, a motivação e os hábitos de estudo.

1.1. Factores Internos do (In) Sucesso Escolar

Ao longo do tempo têm-se registado um aprofundamento do estudo da inteligência, da sua relação com o sucesso escolar e na sua definição através do trabalho de psicólogos como Binet, Simon, Terman, Kohler, Jensen, Spearman, Stern, ou Wechsler (Sil, 2004).

O sucesso ou insucesso eram, deste modo, encarados como sendo da responsabilidade do aluno e a justificação para os mesmos era procurada no QI, em função das maiores ou menores capacidades dos alunos (Benavente & Correia, 1980, cit. por Sil, 2004).

Actualmente, sabe-se que existem outros factores internos que podem influenciar o êxito escolar como o empenho, a motivação (Sil, 2004) e outros ligados ao desenvolvimento da psicologia positiva.

O campo da psicologia positiva consiste em valorizar experiências subjectivas, de bem-estar, contentamento, satisfação, relativamente ao passado, esperança e optimismo, quanto ao futuro e a felicidade, no presente (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Deste modo, existem quatro características pessoais diferentes que contribuem para a psicologia positiva: o bem-estar subjectivo, o optimismo, a felicidade, a auto-determinação (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Seguidamente debruçar-nos-emos sobre alguns destes aspectos da psicologia positiva, concretamente, optimismo e satisfação com a vida e também sobre a auto-eficácia.

1.1.1. Optimismo e Satisfação com a Vida

Segundo Marujo, Neto e Perloiro (1999) o optimismo é difícil de ser definido de modo rigoroso, sendo, no entanto, uma palavra muito utilizada pela generalidade das pessoas, cuja presença em nós ou nos outros é simples de reconhecer.

O optimismo pode ser definido como a expectativa geral que coisas boas irão acontecer (Scheier e Carver, 1987, cit. por Ribeiro & Pedro, 2006), como uma

expectativa geral relativamente estável de que ocorrerão resultados positivos em domínios de vida importantes, como os relacionados com o bem-estar psicológico, social e físico, tendo implicações positivas no que as pessoas fazem e no que são capazes de alcançar em momentos de adversidade (Faria, 1999; Scheier & Carver, 1992, cit. por Ribeiro & Pedro, 2006). Pode ainda ser visto como uma característica de personalidade, um estilo cognitivo-afectivo relativo ao modo de processar informação quanto ao futuro (Oliveira, 2007)

Em termos de história os nomes contemporâneos que surgem primeiro são de pessoas com forte motivação religiosa como Dale Carnegie e Noman Vicent Peale, que tiveram um papel importante em termos do conceito de optimismo, da sua utilização e consequências no dia-a-dia (Marujo, Neto & Perloiro, 1999) e mais recentemente Martin Seligman, considerado como a maior autoridade mundial do estudo e investigação do optimismo e pessimismo (Marujo, Neto & Perloiro, 1999).

Segundo Seligman e Csikszentmihalyi (2000) o optimismo envolve componentes cognitivas, emocionais e motivacionais, e pessoas com elevado optimismo tendem a ter melhor temperamento/humor, a serem mais perseverantes e bem sucedidas e a experimentar melhor saúde física.

De acordo com Scheier e Carver (1985, cit. por Siqueira, Chiuzi, Padovam, Fonseca & Santos, 2006) optimismo representa uma tendência para esperar que algo favorável e positivo ocorra na vida da pessoa. Deste modo os indivíduos que acreditam que as suas acções conduzirão a um resultado favorável, persistirão nestas acções até atingirem os seus objectivos, sejam eles de natureza pessoal ou profissional.

Podem distinguir-se duas classes ou expressões do optimismo que podem não andar juntas, o optimismo pessoal (disposicional) e o optimismo social (situacional) (Oliveira, 2007). Por optimismo pessoal entende-se uma expectativa generalizada de um resultado positivo relativo á pessoa, ao seu comportamento ou saúde e por optimismo social entende-se uma expectativa positiva que diz respeito mais directamente a questões específicas ou ao ambiente social ou ecológico (Scheier & Carver, 1985, cit. por Oliveira, 2007).

Outros autores, ao considerarem que o verdadeiro optimismo deve ter fundamento, falam de optimismo irrealista (Peeters et al., 1997, cit. por Oliveira, 2007; Weintein, 1980, cit. por Oliveira, 2007; Weinstein e Klein, 1996, cit. por Oliveira, 2007). No mesmo sentido, Klaczynski e Fauth (1996, cit. por Oliveira, 2007) referem-se a um optimismo justificado ou injustificado, Hoorens (1996, cit. por Oliveira, 2007) fala de um optimismo enviesado e na perspectiva psicanalítica fala-se em optimismo patológico (Akhtar, 1996, cit. por Oliveira, 2007).

Uma outra diferenciação refere um optimismo pequeno, que diz respeito a expectativas específicas sobre resultados positivos de relativa importância e um optimismo grande que tem a ver com expectativas mais amplas e menos específicas (Peterson, 2000, cit. por Oliveira, 2007).

Ridder, Fournier e Bensing (2004; cit. por Silva, 2006) referem que o conceito lato de optimismo compreende três tipos de crenças optimistas, nomeadamente as expectativas de resultados positivos, isto é, a tendência da pessoa para acreditar que de uma forma geral, irá experimentar bons resultados na sua vida; as expectativas de eficácia positiva, ou seja, a confiança global de que o indivíduo tem capacidade para lidar com um amplo leque de situações desafiantes e o optimismo irrealista, que

consiste na crença que a pessoa tem, de que é mais provável que acontecimentos positivos ocorram na sua vida do que na vida dos outros e a crença de que a possibilidade de ocorrência de acontecimentos negativos na sua vida é menor do que na vida dos outros indivíduos.

A atitude relativamente ao futuro ou optimismo disposicional afecta a motivação para a realização de tarefas no presente (Paixão, 2004).

No contexto escolar, um baixo rendimento, pode estar associado a uma reduzida orientação para o futuro. Este tipo de orientação para o futuro, pessimista e estruturada em termos de baixo controle pessoal conduz à escolha de estilos de vida não conformes com as normas sociais (Paixão, 2004).

Investigações desenvolvidas neste contexto, numa amostra de adolescentes a frequentar o 8º ano de escolaridade, encontraram diferenças quanto á forma de encarar o futuro, e tipo de motivação nos alunos com e sem reprovações (Paixão, 1996; cit. por Paixão, 2004). Assim, os alunos sem reprovações e portanto sem insucesso escolar encaravam o futuro imediato melhor, apresentando motivações sociais e relativas ao contexto escolar, enquanto os alunos com insucesso escolar, isto é, que já haviam reprovado uma ou mais vezes, apresentavam um horizonte temporal mais restrito e motivações direccionadas à realização de actividades no contacto imediato e para o estabelecimento de contactos pessoais (Paixão, 1996, cit. por Paixão, 2004).

Estes dados apontam no sentido de que associado a um baixo rendimento escolar está uma reduzida orientação para o futuro (Paixão, 2004).

O optimismo está, deste modo, relacionado com as expectativas de resultados positivos em relação ao futuro, nomeadamente com as expectativas de eficácia positiva (Silva, 2006).

Os resultados de alguns estudos sugerem que o optimismo, acedido em termos de expectativas generalizadas ou em termos de estilo explanatório, está sujeito a influências genéticas (Carver & Scheier, 1999). Tendo em conta a hereditariedade, persiste a dúvida se o optimismo é unicamente hereditário ou se está relacionado com a hereditariedade por estar associado a outros aspectos do temperamento baseados na biologia (Carver & Scheier, 1999).

Outra potencial influência no ser optimista ou pessimista são as experiências precoces na infância, havendo muitas teorias que defendem que a primeira infância é um tempo importante na formação da personalidade (Carver & Scheier, 1999).

As definições de optimismo e pessimismo prendem-se com expectativas para o futuro – positivas e negativas, respectivamente. Assim o optimismo/pessimismo está ligado ao modelo de expectativa-valor da motivação, segundo o qual o comportamento se organiza pela perseguição de objectivos (Carver & Scheier, 1999).

Objectivos são valores que as pessoas tomam como desejáveis ou como indesejáveis, conduzindo os seus comportamentos para valores que encaram como desejáveis, e tentando manter-se afastados de valores que vêem como indesejáveis. Deste modo quanto mais importante for o objectivo para a pessoa, maior será a motivação (Carver & Scheier, 1999).

Os optimistas e os pessimistas distinguem-se em vários aspectos que têm grande impacto na vida. Eles diferem no modo como abordam os problemas e mudanças na

vida, na maneira como lidam com a adversidade, e nos sentimentos de bem-estar versus mal-estar (Carver & Scheier, 1999).

No entanto, a diferença principal prende-se com o estilo explicativo, ou seja, a maneira como se interpretam as experiências da vida. O pessimista tenderá a ver os acontecimentos negativos como originados pessoalmente, tendencialmente generalizados e permanentes, enquanto, o optimista verá o mesmo acontecimento como sendo específico, tendo origem exterior e sendo temporário. Assim, o aluno optimista ao ter nota negativa pensará tratar-se de uma situação específica, com causa não pessoal, como a dificuldade do teste, em termos temporais, pensando que o próximo correrá melhor. A situação é recíproca para os acontecimentos positivos, ou seja, o optimista tenderá a descrevê-los de uma maneira permanente, originados por si e generalizados no tempo (Marujo, Neto & Perloiro, 1999).

Os optimistas são pessoas que esperam acontecimentos positivos, mesmo quando as coisas são difíceis, dominando neles os sentimentos positivos (Carver & Scheier, 1999).

As pessoas optimistas têm como características a sociabilidade, o sentido de eficácia pessoal, objectivos precisos na vida, saber sair-se bem dos insucessos, internalidade em termos de locus de controlo e de atribuições (Barros, Barros e Neto, 1993, cit. por Oliveira, 2007), perseverança, responsabilidade, sentido de humor e realismo (Oliveira, 2007).

Os pessimistas esperam acontecimentos negativos, o que lhes confere uma grande tendência a experimentar sentimentos negativos e a ter comportamentos que têm consequências adversas para o seu bem-estar (Carver & Scheier, 1999).

Deste modo, os optimistas têm mais êxito, em termos das relações interpessoais, pois esperam o melhor dos outros; fazem antevisões positivas de futuras experiências

sociais; não têm receios em estabelecer contacto com novas pessoas ou manter relações com facilidade, tendo relações harmoniosas e energizantes com os outros; acreditam que a existência de problemas ou insucessos numa relação, não terá repercussões nas restantes relações actuais, nem nas futuras; e que as suas qualidades como pessoas e o seu empenho estão na origem do sucesso da sua relação com as pessoas em seu redor (Marujo, Neto & Perloiro, 1999).

Existem, segundo Marujo, Neto e Perloiro (1999), sete aspectos ou erros que podem condicionar a atitude optimista numa pessoa, concretamente: o perfeccionismo, a auto-estima viciosa, as dependências, a inacção e limitações auto-impostas, a intoxicação crónica de stress, a tendência compulsiva para se subtrair às responsabilidades e a ruminação pessimista (Marujo, Neto & Perloiro, 1999).

O perfeccionismo, muitas vezes considerado uma virtude, quando de modo exagerado passa de qualidade a obstáculo às realizações pessoais e profissionais (Marujo, Neto & Perloiro, 1999).

A auto-estima viciosa, prende-se com a ideia de que a relação entre o estado emocional e os resultados obtidos é circular, funcionando como um círculo vicioso que afecta a atitude optimista (Marujo, Neto & Perloiro, 1999).

As dependências, que na perspectiva dos autores, estão para além das dependências físicas ou psicológicas associadas ao consumo de álcool ou drogas, abarcando um estilo de vida dependente que se pode manifestar em termos de dependência do trabalho, dependência de consumos diversos, dependência alimentar, dependência de pensamento negativo e dependência de atitude crítica que causam ao indivíduo uma permanente insatisfação (Marujo, Neto & Perloiro, 1999).

A inacção e limitações auto-impostas, prendem-se com o receio de arriscar, de agir, limitando-se o indivíduo a só realizar aquilo a que está habituado (Marujo, Neto & Perloiro, 1999).

A intoxicação crónica de stress, consiste em níveis frequentes de elevado stress, ou seja, quando o stress deixa de ser saudável passando a prejudicar o indivíduo (Marujo, Neto & Perloiro, 1999).

A tendência compulsiva para se subtrair às responsabilidades, refere-se a pessoas que estão permanentemente a evitar responsabilidades, deveres e obrigações a diferentes níveis das suas vidas (Marujo, Neto & Perloiro, 1999).

Por fim, a ruminação pessimista não é mais do que a insistência em pensamentos, afirmações e sentimentos negativos, que inevitavelmente condicionam as atitudes dos indivíduos que apresentam este estilo de pensamento (Marujo, Neto & Perloiro, 1999).

Uma investigação desenvolvida por Marujo (1995; cit. por Marujo, Neto & Perloiro, 1999) envolvendo 2209 crianças e jovens portugueses de ambos os sexos, do 3º ao 9º ano de escolaridade, demonstrou que os sujeitos avaliados apresentavam elevada desesperança, negativismo e mal-estar, domínios estes que têm repercussões no sucesso escolar.

Outros estudos evidenciaram que os estudantes optimistas relatam melhores reacções durante a transição para novos ambientes académicos, têm menores níveis de stress psicológico, solidão e maiores níveis de suporte social e bem-estar físico (Aspinwall & Taylor, 1992, cit. por Chemers, Hu & Garcia, 2001; Scheier & Carver, 1992, cit. por Chemers, Hu & Garcia, 2001).

Quanto aos aspectos com impacto no optimismo, Seligman (1992, cit. por Oliveira, 2007) considera que em geral a religiosidade está associada a um maior optimismo, havendo religiões com maior influência que outras.

Oliveira (2007), à semelhança de outros estudos, verificou uma maior tendência no sexo feminino para perdoar e ser optimista; não encontrando, no entanto, diferenças significativas por género.

Relativamente às diferenças por culturas/nações, Oliveira (2007), numa investigação que visava uma abordagem intercultural do optimismo com jovens angolanos, são-tomenses e portugueses, constatou que apesar de terem menos motivos para isso, os jovens angolanos e são-tomenses apresentaram maior optimismo que os jovens portugueses. Demonstrando assim que factores culturais podem ter impacto no optimismo, e que o ser ou não optimista não depende apenas dos acontecimentos em nosso redor, mas antes do modo como nós encaramos esses mesmo acontecimentos.

Toda a abordagem feita ao optimismo coloca-o, em geral, num extremo, estando o pessimismo no extremo oposto. Apercebendo-se deste facto, Marshall, Wortman, Kusulas, Herving & Vickers (1992, cit. por Silva, 2006) alertam para a necessidade de rever o modelo unidimensional do optimismo, sugerindo a adopção de um modelo multidimensional que perceba o optimismo e o pessimismo como sendo mais do que dois extremos de um contínuo.

No âmbito da Psicologia, como vimos anteriormente, além do optimismo existem outros conceitos relevantes, como o bem-estar subjectivo, isto é, maneira positiva ou negativa como as pessoas percebem a sua vida (Simões, 1992).

Este conceito, que tem suscitado o interesse dos investigadores, tem sido descrito como constituído por três componentes: felicidade, moral e satisfação com a vida, (Simões, 1992).

A satisfação com a vida refere-se a um processo cognitivo de julgamento (Diener, Emmons, Larsen & Griffin, 1985) que diz respeito à avaliação global feita pelo indivíduo sobre a sua vida (Simões, 1992), com base na comparação das suas circunstâncias de vida com o que julgava apropriado para aquela situação (Diener, Emmons, Larsen & Griffin, 1985).

Assim, a satisfação com a vida não assenta em critérios de vida estabelecidos universalmente, mas na avaliação que cada pessoa faz (Pinto & Neto, 2006).

A avaliação positiva da vida parece resultar de experiências positivas e de características de personalidade, apresentando benefícios em áreas interpessoais, intrapessoais, vocacionais, de saúde e educacional (King, Lyubormirsky, & Diener, 2003; cit. por Marques & Ribeiro, 2006), estando os indivíduos satisfeitos com a vida, geralmente, bem adaptados e livres de problemas psicopatológicos (Diener et al., 1985, cit. por Pinto & Neto, 2006).

Argyle e Furnham (1993, cit. por Faria, 2000) ao estudarem uma pequena amostra de ingleses encontraram três dimensões de satisfação com a vida: a partilha de interesses, o apoio emocional e o apoio material, ou seja pessoas que nos prestam apoio emocional ou com as quais partilhamos interesses.

A investigação da satisfação com a vida debruçou-se sobretudo na população adulta, sendo a abordagem das crianças e jovens recente e associada ao estudo das relações entre a satisfação com a vida e outras variáveis (Marques & Ribeiro, 2006).

As variáveis mais estudadas têm sido os comportamentos de risco, a saúde física, características de personalidade, experiências do meio, condições do dia-a-dia (Marques & Ribeiro, 2006).

Nos comportamentos de risco tem sido abordado o consumo de álcool e drogas, o comportamento agressivo e violento, no ambiente escolar e fora deste, e os comportamentos sexuais; e na saúde física, aspecto relacionado com os comportamentos de risco, destacam-se os estudos dos hábitos de exercício físico e alimentares (Huebner, Suldo, Simth & Mcknight, 2003, cit. por Marques. & Ribeiro, 2006).

Quanto às características de personalidade, tem-se tido em conta o temperamento, as atribuições cognitivas, as auto-percepções e os estilos de “coping”, isto é, as estratégias de adaptação (Marques & Ribeiro, 2006).

As investigações sobre as experiências do meio e condições do dia-a-dia, têm incidido, quanto às primeiras, em situações de vida positivas e negativas, e quanto às segundas, na existência de problemas familiares crónicos (Ash & Hubner, 2001, cit. por Marques & Ribeiro, 2006; Suldo & Valois, 2003, cit. por Marques & Ribeiro, 2006).

No estudo da satisfação com a vida os investigadores têm, por um lado, procurado encontrar preditores da satisfação com a vida, e por outro, averiguado a influência de diversas variáveis, nomeadamente do género e da idade, que surgem na maioria dos estudos.

Quanto aos preditores, têm sido apontados a Percepção de Saúde (Putzke et al., cit. por Simões & Meneses 2006), a depressão (Koivumaa-Honkanen, Kaprio, Honkanen, Viinamaki & Koskenvuo, 2004, cit. por Simões & Meneses, 2006) e a auto-estima (Arrindell et al., cit. por Simões & Meneses, 2006; Gilman, Huebner & Laughlin, 2000, cit. por Simões & Meneses, 2006; Simões & Meneses, 2006).

Num estudo especificamente realizado para identificar os preditores de satisfação com a vida em adolescentes e jovens adultos portugueses, só foram encontradas correlações entre a auto-estima e a satisfação com a vida, parecendo que níveis elevados de auto-estima, além de estarem correlacionados, permitem também prever uma elevada satisfação com a vida (Simões & Meneses, 2006).

Nas investigações que têm em conta a influência do género na satisfação com a vida, os resultados diferem, havendo estudos que não apresentam diferenças significativas (Neto et al., 1990, cit. por Simões, 1992; Pavot et al., 1991, cit. por Simões, 1992), enquanto outros apontam para a existência de diferenças, apresentando, os homens valores superiores aos das mulheres (Simões, 1992).

Cantril (1965; cit. por Santos, 2006) realizou um dos primeiros estudos sobre a satisfação com a vida onde teve em conta a variável idade. Investigando vinte mil pessoas em catorze países diferentes e comparando os resultados em diferentes idades dentro de cada país, constatou que os idosos mostravam-se mais satisfeitos com a sua vida em termos passados e presente, mas menos satisfeitos com a vida futura que outros grupos etários (Cantril, 1965, cit. por Santos, 2006).

De um modo geral, quanto á idade, diferentes estudos obtiveram diferentes resultados, havendo estudos que não verificaram associações entre a idade e a satisfação com a vida (Simões, 1992; Diener, 1984, cit. por Simões, 1992), e outros, que apontam para diferenças entre os jovens adultos e os de meia-idade, sendo que estes parecem apresentar valores mais baixos (Simões, 1992), resultado, este, que pode ser interpretado pela especificidade desta fase da vida, associada a grandes responsabilidades e níveis de stress, distintos dos mais jovens e dos mais velhos (Simões, 1992).

A investigação aponta a satisfação com a vida como um factor potencialmente importante para a compreensão do bem-estar dos indivíduos, concretamente das crianças e adolescentes (Marques & Ribeiro, 2006).

Por outro lado, de acordo com Marques e Ribeiro (2006), a investigação sobre a satisfação com a vida nos mais jovens tem sido orientada para estudos correlacionais, parecendo aos autores ser importante o investimento em estudos que averiguem as relações entre a satisfação com a vida e resultados relevantes para as crianças, como os resultados académicos.

Assim, o presente estudo, vai ao encontro destas orientações, ao pretender aclarar a relação entre a satisfação com a vida e o desempenho escolar do mais jovens.

1.1.2. Expectativas de Eficácia

O ser humano tendencialmente forma crenças e expectativas quanto à sua própria habilidade para atingir determinados objectivos, ou seja, as pessoas desenvolvem expectativas de eficácia (Marujo, Neto & Perloiro, 1999; Bandura, 1995, cit. por Cerdeira & Palenzuela, 1998).

As expectativas de auto-eficácia, inicialmente concebidas no âmbito da Teoria Cognitivo-social (Bandura, 1977, 1986, 1989, cit. por Cerdeira & Palenzuela, 1998), bem como a qualidade destas, estão directamente relacionadas com áreas de funcionamento como a motivação e os estados afectivos, constituindo-se como estimulador ou como elemento paralisante da capacidade do ser humano em ter controlo sobre os acontecimentos e episódios significativos das suas vidas (Marujo, Neto & Perloiro, 1999).

Expectativas de eficácia e expectativas de resultado, embora distintas, são por vezes confundidas. As expectativas de eficácia referem-se aos tipos de cognições que as pessoas desenvolvem sobre as suas próprias capacidades de execução das acções que entendem como adequadas para experimentar um certo grau de controlo de si e da situação (Cerdeira & Palenzuela, 1998), isto é, baseiam-se na crença da acção e não na crença do resultado. As crenças de auto-eficácia desenvolvem-se a partir da vivência de experiências de sucesso, e da comparação do nosso desempenho com o dos outros, face à mesma situação (Marujo, Neto & Perloiro, 1999), influenciando as opções particulares de acção que uma pessoa segue, a quantidade de esforço dispendida, a perseverança perante mudanças ou falhas, a resiliência e a habilidade para lidar com as exigências associadas com as escolhas feitas (Chemers, Hu & Garcia, 2001; Faria & Simões, 2002).

De acordo com o investigador mais proeminente nesta área, Albert Bandura, a expectativa de auto-eficácia não diz respeito ao número de capacidades que uma pessoa possui, mas sim ao que essa pessoa acredita que pode fazer com o que possui em circunstâncias diversas (Bandura, 1986, cit. por Marujo, Neto & Perloiro, 1999). Consequentemente, as acções das pessoas não são guiadas de acordo com as suas capacidades, mas sim de acordo com o que as pessoas acreditam que podem fazer com essas mesmas capacidades.

Neste mesmo sentido, a perspectiva atribucional de Weiner considera que o comportamento de um indivíduo depende essencialmente das suas percepções pessoais acerca das causas dos acontecimentos (Weiner, 1985, 1979, 1971, cit. por Faria & Fontaine, 1993); e a corrente cognitivista defende que o indivíduo age em função da

interpretação cognitiva que faz das causas dos acontecimentos (Weiner, 1985, cit. por Faria & Fontaine, 1993).

Ou seja, nestas três perspectivas, o que condiciona o comportamento não são as capacidades do indivíduo, nem as causas dos acontecimentos, mas sim a percepção e interpretação que cada um faz delas.

Bandura (1997, cit. por Chemers, Hu & Garcia, 2001) defende que a auto-eficácia tem mais efeitos motivacionais através do processo de identificação de objectivos. Os objectivos fornecem a base da auto-regulação do esforço através de padrões de apreciação da adequação e eficácia dos esforços e das estratégias utilizadas para os alcançar, sendo que os objectivos específicos e moderadamente difíceis estão marcadamente relacionados com a performance (Chemers, Hu & Garcia, 2001).

Um ponto central da teoria de Bandura é o de que as crenças pessoais de eficácia influenciam o modo como as pessoas sentem, pensam e agem, ou seja como regulam o funcionamento humano através de quatro processos importantes de natureza cognitiva, motivacional, afectiva e de selecção (Bandura, 1995, cit. por Faria & Simões, 2002).

A teoria da auto-eficácia dá primordial importância ao papel desempenhado pelos factores cognitivos individuais. De acordo com a referida teoria, todos os processos de mudança psicológica e comportamental operam através de alterações das percepções individuais de competência pessoal ou de auto-eficácia (Bandura, 1977, 1982, cit. por Faria & Simões, 2002).

A auto-eficácia geral é uma generalização das experiências específicas de auto-eficácia; assim, crescimentos em formas específicas de auto-eficácia parecem generalizar-se a estruturas ou esferas cognitivas (Smith, 1999, cit. por Lightsey, Burke,

M., Ervin, Henderson & Yee, 2006), e crenças de auto-eficácia específicas unem-se num sentido geral de auto-eficácia que molda as opções e o desempenho numa variedade de situações (Lightsey, Burke, Ervin, Henderson & Yee, 2006).

A auto-eficácia pode ter quatro influências principais: experiências de domínio, experiências indirectas, persuasão social e “feedback” fisiológico ou emocional (Woolfolk, 2000).

As experiências de domínio dizem respeito a sucessos ou fracassos passados numa área particular. As experiências indirectas são experiências formadas com base na observação do sucesso ou fracasso de pessoas que consideramos parecidas connosco. A persuasão social refere-se a estímulos que recebemos dos outros. Por último, o “feedback” fisiológico ou emocional reporta-se a sinais físicos ou emocionais que ocorrem no nosso organismo, que interpretamos como sinais da nossa capacidade de realizar a tarefa (Woolfolk, 2000).

A auto-eficácia geral medeia a relação entre suporte social e saúde mental (Cheung & Sun, 2000, cit. por Lightsey, Burke, Ervin, Henderson & Yee, 2006). Deste modo, pessoas com auto-eficácia geral elevada parecem ter probabilidades maiores de aumentar a sua auto-estima, podendo as estratégias de aumento da auto-eficácia ter outros efeitos para além do aumento da auto-estima (Lightsey, Burke, Ervin, Henderson & Yee, 2006).

Inúmeros estudos verificaram a existência de relações significativas e positivas entre a auto-eficácia e o desempenho, indicando que a níveis mais elevados de auto-eficácia estão associados melhores desempenhos (Bandura, Reese & Adams, 1982, cit. por Faria & Simões, 2002; Bandura & Shunk, 1981, cit. por Faria & Simões, 2002). Estes resultados mostram que a auto-eficácia constitui um forte predictor da realização

escolar e da persistência na execução de tarefas (Barros, 1996, cit. por Faria & Simões, 2002).

Esta auto-eficácia associada ao desempenho tem sido definida como auto-eficácia académica, e diz respeito à capacidade que cada indivíduo percepciona em si para desempenhar com êxito determinadas tarefas académicas (Schunk, 1991, in Bong, 1997, p. 686, cit. por Faria & Simões, 2002).

Na abordagem desta auto-eficácia académica, anteriormente considerada como específica a determinados domínios, em diversas investigações recentes, tem sido colocada a hipótese de a conceptualizar como tendo um certo grau de generalidade (Faria & Simões, 2002).

No âmbito dos estudos da auto-eficácia em educação os investigadores têm-se debruçado sobre três grandes áreas. A primeira reporta-se à ligação existente entre as crenças de auto-eficácia e as escolhas ao nível do prosseguimento de estudos superiores e das opções de carreira (Betz & Hackett, 1983, cit. por Faria & Simões, 2002; Lent, Brown & Larkin, 1986, cit. por Faria & Simões, 2002). A segunda área de investigação sugere um vínculo entre as crenças de auto-eficácia dos professores, as suas práticas de ensino e os resultados académicos dos alunos (Ashton & Webb, 1986 referido por Pajares, 1996, cit. por Faria & Simões, 2002). A terceira área de investigação consiste no estudo das relações entre as crenças de auto-eficácia dos estudantes, outras variáveis motivacionais, como as atribuições, a auto-regulação, o treino de estratégias e outras estratégias pessoais, e os desempenhos académicos (Faria & Simões, 2002).

Em domínios educacionais, a auto-eficácia tem sido relacionada com a persistência e a realização (Bandura, 1986, cit. por Chemers, Hu & Garcia, 2001;

Schunk, 1981, cit por Chemers, Hu & Garcia, 2001; Zimmerman, 1989, cit. por Chemers, Hu & Garcia, 2001).

A contribuição da auto-eficácia para as realizações educacionais é baseada no aumento do uso de actividades e estratégias cognitivas específicas e no impacto positivo das crenças de eficácia (Chemers, Hu & Garcia, 2001).

As crenças das crianças quanto à sua eficácia de orientar a sua própria aprendizagem e os seus resultados académicos, contribuem para melhores desempenhos escolares e promovem ambições académicas elevadas e comportamentos pró-sociais, atenuando, em consequência, a susceptibilidade a sentimentos de desvalorização (Faria & Simões, 2002).

Diversos investigadores (Lapan, Kardash & Turner, 2002, cit. por Paixão, 2004; Pintrich, 2000; cit. por Paixão, 2004; Ryan & Deci, 2000, cit. por Paixão, 2004) têm demonstrado que os alunos que empregam estratégias de auto-regulação e se sentem auto-determinados aprendem melhor e estão mais satisfeitos com o seu desempenho escolar.

A pesquisa sobre auto-eficácia e realização sugere que o desempenho na escola melhora e a auto-eficácia aumenta quando os alunos adoptam objectivos de curto prazo, são ensinados a utilizar estratégias de aprendizagem específicas como esquemas e resumos que os ajudam a focalizar a atenção, e recebem recompensas baseadas no desempenho (Graham & Weiner, 1996, cit. por Woolfolk, 2000).

De acordo com Bandura, (1995, cit. por Faria & Simões, 2002), a auto-eficácia desempenha um papel importante no desenvolvimento intelectual e na aprendizagem dirigida pelo próprio aluno, aspecto que assume uma maior importância na actual época da informação.

Investigações desenvolvidas neste âmbito têm demonstrando:

- Relação entre as expectativas positivas em relação ao futuro e o sucesso com que os indivíduos abordam os problemas e os desafios, a forma mais eficaz como lidam com a adversidade, o humor positivo (Carver & Scheier, 2002, cit. por Silva, 2006; Peterson & Steen, 2002, cit. por Silva, 2006).

- Que a auto-eficácia mostrou estar associada, entre outros aspectos, a bons resultados académicos, maior competência na aprendizagem e imunidade relativamente à ansiedade (Marujo, Neto & Perloiro, 1999).

- Que o optimismo está relacionado com a adopção de estratégias mais eficazes para lidar com o “stress”, maior bem-estar, saúde física e psicológica, adopção de um estilo de vida mais saudável (Kelloniemi, Ek & Laitinen, 2005; cit. por Silva, 2006), menor isolamento social, e redes sociais de apoio mais ricas e adequadas (Peterson & Steen, 2002, cit. por Silva, 2006).

Faria (2000) considera que o optimismo se relaciona com a esperança, orientação de vida, satisfação com a vida, humor positivo, auto-estima, persistência, motivação, expectativas positivas e auto-controlo.

Assim, parece que optimismo, expectativas de auto-eficácia e satisfação com a vida são factores que influenciam o sucesso escolar e profissional, sendo que os indivíduos optimistas com crenças positivas de auto-eficácia e satisfeitos com a própria vida apresentam maior persistência e resistência á adversidade, aspectos cruciais para obter desempenhos satisfatórios (Marujo, Neto & Perloiro, 1999).

Os factores abordados até ao momento prendem-se com o indivíduo, com factores de natureza mais interna como o optimismo, as expectativas de auto-eficácia, ou seja, a crença que o indivíduo tem relativamente ao que pode fazer com as suas

capacidades e a satisfação que o indivíduo tem com a sua própria vida. Seguidamente, debruçar-nos-emos sobre factores externos ao indivíduo, concretamente sobre o Suporte Social.

1.2. Factores Externos do (In) Sucesso Escolar

As respostas à problemática do insucesso escolar incidiram durante um longo período de tempo no aluno, concretamente nas suas características individuais. Progressivamente, este foco foi sendo alterado, surgindo outras hipóteses explicativas (Sil, 2004).

Deste modo, surgem algumas teorias, como a *teoria do “handicap” social*, a *teoria da reprodução* e a *teoria socioinstitucional* (Sil, 2004).

A *teoria do “handicap” social* desenvolveu-se no final dos anos 60 e princípio dos anos 70, rompendo com as explicações de carácter genético e de carácter psicológico, considera que o insucesso estaria ligado à origem social do aluno e à sua maior ou menor preparação cultural à entrada para a escola, afectando particularmente as camadas socialmente desfavorecidas (Sil, 2004).

Consequentemente, defende a ideia de que uma criança proveniente de um meio dito desfavorecido pela incapacidade revelada pelo próprio ambiente familiar em proporcionar-lhe um conjunto de bases culturais e linguísticas necessárias à sua progressão escolar, não dispõe das bases necessárias ao sucesso escolar (Sil, 2004).

A *teoria da reprodução*, que contribuiu grandemente para a compreensão das causas de elevadas percentagens de insucesso entre as classes sociais mais desfavorecidas (Duarte, 2000, cit. por Sil, 2004), aponta todo um conjunto de mecanismos do tipo cultural, concretamente a herança cultural como principal factor explicativo do insucesso escolar (Bourdieu & Passerom, 1975, cit. por Sil, 2004; Van Heacht, 1994, cit. por Sil, 2004; Duarte, 2000, cit. por Sil, 2004).

A esta perspectiva está, pois, associada a noção de uma escola que desconhece os valores próprios dos alunos oriundos das classes sociais desfavorecidas (Sil, 2004).

De acordo com estas duas teorias, o sucesso e o insucesso escolar são pois, determinados por razões sociais, estando a família, o meio e o estrato sociocultural na sua origem (Sil, 2004).

A *teoria socioinstitucional*, surge a partir dos anos 70, centrando as suas explicações para o insucesso escolar na própria escola (Benavente & Correia, 1980; cit. por Sil, 2004) nomeadamente, no seu funcionamento e organização (Sil, 2004).

Esta teoria mantém-se actual, pois a escola é cada vez mais o objecto de pesquisa e a área de intervenção de grande parte da investigação que procura compreender o seu funcionamento e a influência que exerce nos alunos (Sil, 2004).

Muitas das explicações apresentadas centram-se pois em aspectos culturais, sócio-económicos, ou da própria escola. Seguidamente será desenvolvida uma outra dimensão que parece estar relacionada com o sucesso/insucesso escolar, podendo contribuir para a sua compreensão.

1.2.1. Suporte Social

Um dos conceitos centrais em Psicologia da Saúde, o suporte social, tem sido largamente discutido e abordado por múltiplas concepções (Ribeiro, 1999, cit. por Antas & Meneses, 2006).

A sua definição tem recebido contributos de diversos autores. Caplan (1977, cit. por Ornelas, 1994) define suporte social em função da presença ou ausência de recursos psicossociais de apoio, enquanto Lin et. al (1979, cit. por Ornelas, 1994), o definem como o suporte disponível através dos laços sociais que os indivíduos criam com outros indivíduos, grupos ou comunidades. Por outro lado, Caplan (1974, cit. por Ornelas, 1994), Cobb (1976, cit. por Ornelas, 1994) e House (1980, cit. por Ornelas, 1994) relacionam o suporte social com o conjunto de funções e actividades existentes nas relações entre os indivíduos.

O suporte social pode também ser visto em função do grau de satisfação das necessidades sociais básicas, como o afecto, a estima, a pertença, a identidade e a segurança, obtidos através da interacção com os outros (Thoists, 1982, cit. por Ornelas, 1994), ou ainda, como uma troca de recursos entre, pelo menos, duas pessoas (Shumaker & Brownwell, 1984, cit. por Ornelas, 1994).

Uma perspectiva global do suporte social deverá ter em conta, simultaneamente, factores como a quantidade, as estruturas e o conteúdo funcional das relações sociais do indivíduo (Ornelas, 1994).

As principais bases de conceptualização e investigação do suporte social surgiram através de estudos de Caplan (1974, cit. por Ornelas, 1994), Cassel (1974 e 1976, cit. por Ornelas, 1994) e Cobb (1976, cit. por Ornelas, 1994).

Caplan (1974, cit. por Ornelas, 1994) introduziu o conceito de sistema de suporte, o qual é composto não só pelo núcleo familiar e de amigos, como também por serviços informais como a vizinhança, os centros paroquiais, os clubes, as associações de voluntários, entre outros.

Cassel (1974, cit. por Ornelas, 1994) realçou o impacto do suporte social, no meio, no desenvolvimento de doenças físicas e psíquicas, nos desequilíbrios relacionados com as situações de “stress”, bem como o papel que as forças sociais desempenham na defesa e protecção da saúde.

Cobb (1976, cit. por Ornelas, 1994 & Ribeiro, 1999) referiu-se ao suporte social como a informação de que o indivíduo é amado, respeitado, estimado, valorizado e pertencente a uma rede social, funcionando como amortecedor do “stress” e facilitador da confrontação e integração em situações de crise.

O suporte social pode ser analisado em termos das suas fontes, componentes, dimensões, categorias, tipos de suporte e variáveis sociais.

As fontes dizem respeito à origem, ou seja, à proveniência do suporte social. Segundo Dunst e Trivette (1990, cit. por Ribeiro, 1999) distinguem-se duas fontes de suporte social, a informal e a formal. As fontes de suporte social informal incluem indivíduos, ou seja, amigos, familiares, vizinhos, padre, entre outros, e os grupos sociais, por exemplo, clubes, igreja, ou outros, que são susceptíveis de garantir apoio nas actividades do dia-a-dia em resposta a eventos de vida regulares e não-regulares. As redes de suporte social formal encerram quer organizações sociais formais, como por exemplo, hospitais, programas governamentais, serviços de saúde, quer os profissionais

que nelas trabalham e que estão organizados para fornecer assistência ou ajuda às pessoas necessitadas.

Devido ao seu carácter multidimensional, diversos componentes têm sido associados ao suporte social. Dunst & Trivette (1990, cit. por Ribeiro, 1999) identificaram cinco componentes, incluindo cada um, diversas dimensões: componente constitucional, componente relacional, componente funcional, componente estrutural e componente satisfação.

A componente constitucional inclui as necessidades e a conformidade entre estas necessidades e o suporte existente (Dunst & Trivette, 1990, cit. por Ribeiro, 1999).

A componente relacional diz respeito ao estatuto familiar, estatuto profissional, tamanho da rede social e participação em organizações sociais (Dunst & Trivette, 1990, cit. por Ribeiro, 1999).

A componente funcional refere-se ao suporte disponível: ao tipo de suporte (emocional, informacional, instrumental, material), à qualidade e à quantidade de suporte (Dunst & Trivette, 1990, cit. por Ribeiro, 1999).

A componente estrutural abarca a proximidade física, a frequência de contactos, a proximidade psicológica, o nível da relação, a reciprocidade e a consistência (Dunst & Trivette, 1990, cit. por Ribeiro, 1999).

Finalmente, a componente satisfação prende-se com a utilidade e ajuda fornecida (Dunst & Trivette, 1990, cit. por Ribeiro, 1999).

Quanto à análise em termos de dimensões, foi abordada, primeiramente, por Weiss (1974, cit. por Ribeiro, 1999) que propôs a intimidade, a integração social, o suporte afectivo, o mérito, a aliança e orientação como dimensões do suporte social e,

posteriormente, por Duns e Trivette (1990, cit. por Ribeiro, 1999) que consideraram onze dimensões como fundamentais: o tamanho da rede social, a existência de relações sociais, a frequência de contactos, a necessidade de suporte, o tipo e quantidade de suporte, a congruência, a utilização, a dependência, a reciprocidade, a proximidade e a satisfação.

O tamanho da rede social, refere-se ao número de pessoas da rede de suporte social e a existência de relações sociais à presença ou não de relações particulares e gerais (Duns & Trivette, 1990, cit. por Ribeiro, 1999).

As relações de suporte podem ou não ser frequentes, isto é, o número de vezes que o indivíduo contacta com os membros da rede social pode oscilar; do mesmo modo, a necessidade de suporte que um indivíduo tem e expressa pode também oscilar (Duns & Trivette, 1990, cit. por Ribeiro, 1999).

O tipo e quantidade de suporte incidem no suporte disponibilizado pelas pessoas que compõem as redes sociais existentes, podendo este suporte disponibilizado ser ou não congruente, ou seja, o suporte social disponível ser proporcional às necessidades do indivíduo (Duns & Trivette, 1990, cit. por Ribeiro, 1999).

A utilização refere-se à forma como o indivíduo utiliza as suas redes sociais quando tem necessidade delas, enquanto a dependência consiste no grau de confiança que o indivíduo pode ter nas redes de suporte social quando delas necessita (Duns & Trivette, 1990, cit. por Ribeiro, 1999).

A reciprocidade, diz respeito ao equilíbrio entre o suporte social recebido e fornecido, podendo ou não haver proximidade para com os membros que disponibilizam suporte social e satisfação perante esse suporte social disponibilizado, isto é, uma avaliação como útil e adequado.

Diferentes autores distinguem várias categorias ou tipos de suporte social.

A divisão em categorias feita por Barrera e Ainlay (1981, cit. por Ornelas, 1994) considera o suporte social em termos de ajuda material, assistência e orientação. A ajuda material refere-se a bens materiais ou dinheiro; a assistência diz respeito, por exemplo à partilha de actividades, e a orientação inclui informações ou instruções, conselhos, o “feedback” em relação aos comportamentos, pensamentos ou sentimentos, a interacção social positiva que se relaciona com situações de socialização e bem-estar (Barrera e Ainlay, 1981, cit. por Ornelas, 1994).

Cohen e McKay (1984, cit. por Ribeiro, 1999) discriminam entre suporte social psicológico e não-psicológico, o primeiro referindo-se ao provimento de informação e o segundo ao suporte social real.

Por seu lado, Cramer, Henderson e Scott (1997, cit. por Ribeiro, 1999) distinguem entre suporte social percebido, que se refere ao suporte social que o indivíduo percebe como disponível se necessitar dele, e suporte social recebido, que diz respeito ao suporte social que foi recebido por alguém. Os mesmos autores fazem uma outra distinção, entre suporte social descrito - presença de um tipo particular de comportamento de suporte - e suporte social avaliado – percepção do suporte como sendo satisfatório (Cramer, Henderson e Scott, 1997, cit. por Ribeiro, 1999).

Singer e Lord (1984, cit. por Ribeiro, 1999) clarificam que o suporte social pode ser informacional, emocional ou material podendo ser pessoal ou interpessoal, conforme quem o presta, e fornecido por amigos, familiares e/ou conhecidos.

A definição do que pode ser considerado como variável social tem persistido como foco de debate (Berkman, 1984, cit. por Ribeiro, 1999; Bruhn & Philips, 1984,

cit. por Ribeiro, 1999; Cassel, 1976, cit. por Ribeiro, 1999; Cobb, 1976, cit. por Ribeiro, 1999; Cohen, 1988, cit. por Ribeiro, 1999; Kaplan, et al., 1977, cit. por Ribeiro, 1999; Taylor, 1990, cit. por Ribeiro, 1999). De acordo com as investigações que têm sido executadas podem considerar-se aspectos objectivos do social como, o número de amigos, a frequência e intensidade de contactos, a existência ou não de amigos íntimos, e de contactos sociais mesmo que não seja com amigos – redes sociais; e aspectos subjectivos, como a percepção que o indivíduo tem da adequação, e da satisfação com a dimensão social da sua vida (Ribeiro, 1999).

Ao longo do tempo têm surgido abordagens diversificadas do suporte social, as quais assentam em diferentes medidas de suporte social (Ornelas, 1994). As mais utilizadas podem dividir-se em três grupos: a dimensão de redes, que consiste na integração social do indivíduo num grupo e as interligações deste no contexto do grupo; a dimensão de suporte recebido, ou seja, o suporte que o indivíduo na realidade recebe ou considera ter recebido, e a dimensão de suporte percebido, isto é, o suporte que o indivíduo acredita ter disponível em caso de necessidade (Ornelas, 1994).

A percepção do suporte social irrompe na literatura como uma dimensão que se calcula estar particularmente ligada a estados afectivos e emocionais (Kaniasty & Norris, 1995, cit. por Henriques & Lima, 2003), estando relacionada com as perspectivas subjectivas de suporte que consistem nas avaliações dos comportamentos e das relações individuais de suporte (Ornelas, 1994).

Em situações de maior “stress” ou face a ocorrências de vida temíveis, o suporte social, quer emocional, quer instrumental, manifesta-se como mais relevante para as

pessoas (Kaniasty & Norris, 1995, cit. por Henriques & Lima, 2003), funcionando a percepção do suporte social como indicador de como as funções de suporte estão a ser cumpridas, e podendo assumir diversas formas como a satisfação, o sentimento de pertença, de respeito e envolvimento (Ornelas, 1994).

O impacto do suporte social em diferentes aspectos da vida dos indivíduos tem sido realçado, concretamente os seus efeitos positivos em diversos domínios, incluindo a saúde física, o bem-estar mental e as funções sociais (Cassel, 1976, cit. por Henriques & Lima, 2003; Cobb, 1976, cit. por Henriques & Lima, 2003; Cohen & Wills, 1985, cit. por Henriques & Lima, 2003; Wortman & Dunkel-Schetter, 1987, cit. por Abrunheiro & Sendas, 2006), bem como o seu efeito amortecedor do “stress”, e a função de facilitador da confrontação e adaptação em situações de crise (Cobb, 1976, cit. por Ornelas, 1994).

Em relação à saúde, os estudos têm incidido em quatro grandes categorias (Singer & Lord, 1984, cit. por Ribeiro, 1999): a ideia de que o suporte social protege das perturbações induzidas pelo stress, podendo ser considerado como um mediador do stress; a ideia de que a não existência de suporte social provoca stress; a ideia de que a perda de suporte social causa stress e de que o suporte social é benéfico para as mais diversas situações de vida do indivíduo.

A investigação tem-se debruçado sobre aspectos como a relação entre a percepção de suporte social e estados emocionais, a influência da família e variáveis como o género, o estado civil, a etnia e o estatuto sócio-económico.

A relação entre percepção de suporte social e estados emocionais tem apontado resultados distintos, surgindo estudos que indicam uma potencial relação causal entre a percepção de baixo suporte social e estados emocionais negativos, conduzindo assim à ideia de que a percepção do suporte social influenciaria os estados emocionais; por outro lado, surgiram também indícios de que poderiam ser os estados emocionais a influenciar a percepção do suporte social, e consequentemente as pessoas em estados de espírito negativo fariam avaliações negativas do suporte social (Cohen, Towbes & Flocco, 1988, cit. por Henriques & Lima, 2003). Esta última hipótese para a explicação da relação entre suporte social e estados emocionais parece ser a mais relevante, apontando para um efeito generalizado do estado de espírito na percepção do suporte social (Henriques & Lima, 2003).

A adolescência é um tempo de mudanças e transições que se reflectem em termos das relações interpessoais e ajustamento social por um acréscimo da independência psicológica e emocional em relação aos adultos e uma maior dependência nas relações com os pares (Steinberg, 1990, cit. por Wentzel, 1998; Youniss & Smillar, 1985, cit. por Wentzel, 1998).

Apesar disto, diversos estudos com adolescentes (Vilhjalmsson, 1994, cit. por Ribeiro, 1999; Ribeiro, 1994, cit. por Ribeiro, 1999; Richman, Rosenfeld & Bowen, 1998, cit. por Paixão, 2004) têm apontado a família como a principal fonte de suporte social.

Vilhjalmsson (1994, cit. por Ribeiro, 1999) verificou que nos adolescentes, a família, especificamente os pais, constituíam a principal fonte de suporte.

Resultados semelhantes foram obtidos num estudo com jovens portugueses

(Ribeiro, 1994; cit. por Ribeiro, 1999) em que são cruzadas várias medidas passíveis de avaliar diferentes dimensões de suporte social, fornecidas por vários agentes, destacando-se como principal fonte de suporte social, a família.

Uma investigação realizada por Richman, Rosenfeld & Bowen (1998, cit. por Paixão, 2004) com estudantes do ensino básico e secundário conclui que, de acordo com estes alunos, os pais e os adultos são as figuras que prestam mais apoio, enquanto que o apoio prestado pelos pares é mais reduzido.

A percepção de suporte oriundo de membros da família é condicionada pela percepção individual, por relacionamentos específicos e influências geracionais (Branje & Aken, 2002). Assim, aspectos distintos, quanto aos relacionamentos, papéis e funções dos mesmos, estabelecem o suporte percebido na horizontal, ou seja, entre pares, do suporte percebido na vertical, isto é, suporte entre pais e filhos (Branje & Aken, 2002).

Neste contexto assume particular relevância o suporte social precoce que se refere a gestos ou actos de afecto, aceitação e apoio que são expressos pelos pais à criança durante a infância, o qual tem implicações importantes a nível físico e psicológico, na saúde na infância e na idade adulta (Shaw, Krause, Chatters, Connell & Ingersoll-Dayton, 2004).

As famílias podem distinguir-se pela existência ou não de um discurso oficial inserido no discurso local, pelas atitudes que valorizam e pela forma como são realizadas as relações de poder (Neves, 2000).

A existência ou não de um discurso oficial inserido no discurso local prende-se com aspectos culturais e de socialização que se traduzem pelo facto de as crianças que

são socializadas na família através de um conjunto de significados e de relações de comunicação diferentes dos que ocorrem na escola, particularmente, na sala de aula, poderão estar desfavorecidas relativamente a outras crianças em que os significados e as relações de comunicação, valorizados na família e na escola, se aproximam (Neves, 2000).

As atitudes valorizadas pelas famílias (obediência, respeito ou cooperação, iniciativa, sentido de responsabilidade), podem ou não estar relacionadas com as atitudes, valores e normas de conduta social contidos no discurso regulador da escola/sala de aula (Neves, 2000). A existência ou não de harmonia entre atitudes valorizadas em casa e na escola terá implicações na criança.

As famílias podem, ainda, distinguir-se pela forma como são realizadas as relações de poder inerentes ao processo de transmissão-aquisição, havendo famílias que enaltecem um processo de transmissão-aquisição de conhecimentos em que não é dado aos filhos qualquer controlo sobre esse processo, enquanto, outras se caracterizam por valorizarem um processo de transmissão-aquisição de conhecimentos que dá aos filhos um certo grau de controlo sobre a sua própria aprendizagem (Neves, 2000).

Numa investigação que desenvolveu Cano-Garcia (2000) mostrou que os pais despendem mais do dobro do tempo a estudar com os filhos do que a ensiná-los a estudar e que os alunos com bons resultados têm pais que dedicam tempo para orientá-los quanto ao modo de cumprirem os seus deveres ou actividades em casa.

Das variáveis mais vulgarmente aplicadas ao estudo do suporte social fazem parte o género, o grupo etário, o estado civil, a etnia e o estatuto socio-económico (Ornelas, 1994).

A nível do género as investigações apontam para o facto de as mulheres terem amigos mais próximos, de quem declaram receber mais suporte emocional, e darem maior importância à intimidade e à confiança nas suas amizades (Belle, 1981, cit. por Ornelas, 1994; Cronenwett, 1985, cit. por Ornelas, 1994), relatando uma maior rede de pessoas com disponibilidade, para discutir problemas nos vários domínios da vida, relativamente aos homens (Mc Farlane, 1985, cit. por Ornelas, 1994).

No que se refere ao estado civil, alguns estudos (Stueve & Gerson, 1977, cit. por Ornelas, 1994; Ensel, 1986, cit. por Ornelas, 1994) parecem apontar para melhores resultados em termos de suporte social nos indivíduos casados, não parecendo ainda assim correcto fazer uma ligação directa entre estado civil casado e suporte social (Coyne & DeLongis, 1986, cit. por Ornelas, 1994).

Relativamente à etnia Vaux & Stewart (1987, cit. por Ornelas, 1994) concluíram que permanece como factor crucial na composição das redes de suporte. Neste âmbito, Cauce, Felner e Primavera (1982, cit. por Ornelas, 1994) analisaram o suporte social em grupos brancos, negros e hispânicos, verificando que os estudantes negros apresentavam maior vantagem no que respeita ao suporte social. No entanto, os estudos sobre o suporte social relacionados com grupos étnicos necessitam ainda de metodologias de maior rigor.

Quanto ao estatuto socio-económico Lin et. al (1986, cit. por Ornelas, 1994) concluíram que os índices de suporte social não apresentavam variações de acordo com o extracto a que pertenciam os indivíduos enquanto, por seu lado, Turner & Noh (1983, cit. por Ornelas, 1994) observaram algumas diferenças, apresentando os indivíduos

desfavorecidos maiores índices de vulnerabilidade que os grupos sócio-económicos mais favorecidos, sendo essa diferença parcialmente explicada pela exposição a situações de risco. Assim, embora o suporte social pareça funcionar de forma diferente de acordo com os grupos socio-económicos, desempenhando um papel amortecedor, os dados não oferecem ainda consistência suficiente, havendo necessidade de estudos de larga escala (Ornelas, 1994).

Como se referiu anteriormente, diversos estudos que procuraram identificar fontes de suporte social, destacam as famílias, concretamente os pais, como principais fontes de suporte social (Vilhjalmsson, 1994, cit. por Ribeiro, 1999; Ribeiro, 1994, cit. por Ribeiro, 1999; Richman, Rosenfeld & Bowen, 1998, cit. por Paixão, 2004). Por outro lado, o envolvimento da família, nomeadamente dos pais, revela-se fundamental para o êxito escolar dos alunos (Craft & Hill, 2003). Deste modo, podemos dizer que o suporte social constitui-se como um aspecto potencialmente influente do êxito na escola, destacando-se pelo facto de envolver dois aspectos tão relevantes para os jovens – família e grupo de pares.

Como referido anteriormente, a par dos factores internos e externos que consideramos como factores de natureza psicológica, existem também outros considerados de natureza comportamental – motivação e hábitos de estudo – que a prática profissional e a pesquisa teórica distinguem como salientes para o desempenho escolar. É sobre estes aspectos que incide o segundo capítulo deste trabalho.

CAPÍTULO 2 - Motivação e Hábitos de Estudo

2.1. Motivação

Uma das principais preocupações no âmbito da educação, partilhada por responsáveis políticos, pais ou encarregados de educação e professores ou educadores é a questão da motivação ou desmotivação dos alunos (Jesus, 2000¹).

O estudo da motivação, conceito chave em psicologia, diz respeito à análise da activação, direcção e persistência do comportamento (Jesus, 2000). Conceito utilizado no senso comum confundindo-se com outras noções tem, no âmbito da Psicologia, significados diferentes para quadros teóricos distintos, surgindo a necessidade de um quadro teórico global que abarque contribuições específicas das diversas teorias para explicar a dinâmica, a direcção e a persistência do comportamento (Jesus, 2000; Jesus, 2000¹).

Podem considerar-se cinco grandes conjuntos de teorias da motivação, as etológicas, as behavioristas, as psicanalíticas, as humanistas e as cognitivistas (Madsen, 1974, cit. por Jesus, 2000), sendo esta última considerada mais adequada, pelo facto de ser uma explicação científica e uma clarificação dos problemas comuns (Jesus, 2000).

A perspectiva cognitivista considera a homeoquinesia (mecanismo de persistência da tensão, que resulta do facto da satisfação de uma necessidade ou o

alcance de um objectivo poder provocar um aumento da tensão, no sentido do sujeito aumentar o seu nível de exigência, com o objectivo de melhorar o seu desempenho nas tarefas ou situações em causa) quanto ao funcionamento dos motivos, encara o sujeito como agente activo e selectivo do próprio comportamento, capaz de o estruturar em função de metas a atingir e das oportunidades fornecidas pelas situações, aproveitando as experiências passadas, mas não se limitando a ser o resultado directo e imediato do passado ou de um conjunto de hábitos que não controla como se a sua motivação fosse extrínseca, tal como acontece nas perspectivas behaviorista e psicanalítica, à semelhança do que se passa no âmbito das correntes mecanicistas (Jesus, 2000).

Em função destas evidências quanto à Teoria Cognitivista, incidiremos mais nesta perspectiva teórica, abordando a Teoria Relacional Nuttin, a Teoria da Aprendizagem Social de Rotter, a Teoria da Auto-Eficácia de Bandura, a Teoria da Atribuição Causal de Weiner e a Teoria da Motivação Intrínseca de Deci, pelo facto de se considerarem relevantes para o trabalho em curso e por terem sido utilizadas por alguns autores para investigações no âmbito da motivação escolar dos alunos e motivação no processo de ensino-aprendizagem (Jesus, 2000).

A Teoria Relacional de Nuttin debruça-se sobretudo na questão da perspectiva temporal e atitude temporal, destacando a dimensão de futuro do comportamento presente no indivíduo (Jesus, 2000¹).

A perspectiva temporal de um indivíduo refere-se à configuração dos seus “objectos motivacionais”, os quais podem ser passados, presentes e futuros numa dada situação (Nuttin, 1980, cit. por Jesus, 2000¹). Estes objectos motivacionais são o agregado de conjunturas preferenciais do mundo de relação do sujeito e que permitindo

a materialização dos seus motivos e constituindo-se como o conteúdo da sua vida mental (Jesus, 1995, cit. por Jesus, 2000¹).

A atitude temporal de um indivíduo refere-se ao carácter positivo ou negativo, agradável ou desagradável, dos objectos motivacionais passados, presentes e futuros (Nuttin, 1980, cit. por Jesus, 2000¹).

Quanto à relação entre estas duas variáveis, alguns autores verificaram que os sujeitos mais frustrados, que se caracterizaram por uma atitude temporal mais pessimista, apresentam uma maior extensão da perspectiva temporal de futuro (Bouffard, Lens & Nuttin, 1993, cit. por Jesus, 2000¹). Consequentemente, os alunos que valorizam mais objectivos situados num futuro distante e que consideram o estudo como fundamental para alcançar esses objectivos são mais persistentes no estudo, obtendo, assim, melhores resultados escolares (DeVolder & Lens, 1982, cit. por Jesus, 2000¹).

Segundo esta perspectiva, a motivação dos alunos que passa pelo desenvolvimento de uma perspectiva temporal de futuro mais extensa e coerente, implica conteúdos pragmáticos e a apresentação de tarefas com sentido para o alcance de objectivos futuros, concretamente profissionais, inserindo-se, deste modo, no projecto de vida dos alunos (Jesus, 2000¹).

Em simultâneo, e para que o aluno desenvolva uma atitude mais positiva em relação ao estudo, é necessário que preveja as vantagens e desvantagens do estudo na sua vida (Jesus, 2000¹).

A Teoria da Aprendizagem Social de Rotter insere-se nos modelos de expectativa-valor, sendo um dos modelos de expectativa-valor mais utilizados na investigação em psicologia (Jesus, 2000).

Esta teoria que tem por objectivo explicar e prever as opções que os sujeitos fazem quando confrontados com diversas alternativas de comportamento, isto é, em situações de tomada de decisão, revela diversas influências teóricas, nomeadamente da psicanálise, dos behavioristas através da noção de reforço e de cognitivistas como Lewin, através do conceito de expectativa (Jesus, 2000).

Rotter considera que o comportamento é orientado para metas, rejeita o mecanismo homeostático de funcionamento dos motivos, estabelece que a unidade de investigação para o estudo da personalidade é a interacção entre o sujeito e o seu ambiente significativo (Rotter, 1954, cit. por Jesus, 2000), tendo como um dos conceitos fundamentais a “situação psicológica” que representa o significado subjectivo do ambiente, e considerando que o efeito do reforço depende das expectativas do sujeito e da forma como ele percepção a relação entre o seu comportamento e esse reforço (Barros, 1989, cit. por Jesus, 2000).

Esta teoria (Rotter, 1954, cit. por Jesus, 2000) propõe duas fórmulas, uma para analisar o comportamento na prática clínica, que se baseia na concepção de necessidades humanas e outra para prever o comportamento em situações específicas ($BP = f(E \& RV)$), segundo a qual a probabilidade de ocorrência de um determinado comportamento numa dada situação, isto é, “comportamento potencial” (BP) é função da “expectativa” (E) de que esse comportamento permitirá alcançar um certo resultado e do “valor de reforço” (RV) desse resultado para o sujeito. Rotter não estabelece uma relação matemática entre as variáveis expectativa e valor, considerando-as relativamente independentes, pois um alto valor não implica uma expectativa elevada. O valor dado a uma meta e à expectativa de a alcançar podem variar fundamentalmente em função das experiências prévias de fracassos e sucessos do sujeito nas tentativas de obtenção dessa

meta, sendo assim a expectativa o conceito principal na Teoria de Rotter (Weiner, 1992, cit. por Jesus, 2000).

As expectativas são determinadas pela experiência anterior que leva o sujeito a aprender que há uma relação entre certos comportamentos e o alcance de certas metas, podendo distinguir-se entre três tipos de expectativas generalizadas na Teoria de Rotter: as de êxito, as de resolução de problemas e as de controlo dos resultados (Silva, 1993; cit. por Jesus, 2000). As expectativas de êxito referem-se à crença na obtenção de determinado resultado; as de resolução de problemas, relacionam-se com convicções quanto à possibilidade de resolução de problemas; e as expectativas de controlo dos resultados dizem respeito a crenças na obtenção de um resultado a partir de um certo comportamento (Jesus, 2000).

O conceito de “expectativas generalizadas de controlo dos resultados” ou de “locus de controlo” é o mais desenvolvido na Teoria de Rotter e traduz as diferenças individuais na expectativa de contingência entre o comportamento pessoal e os resultados alcançados, distinguindo-se entre “expectativa de controlo interno” e “expectativa de controlo externo”. Assim, o sujeito mais interno situa o lugar de controlo em si próprio, enquanto o externo o situa fora de si (Palenzuela, 1988, cit. por Jesus, 2000).

As expectativas de controlo vão influenciar as expectativas de sucesso do sujeito, no sentido de estas serem tanto maiores quanto mais o sujeito apresenta expectativas de controlo interno numa tarefa em que tenha sido bem sucedido no passado (Jesus, 2000).

Tem-se verificado uma tendência para salientar a internalidade, considerando-se que os sujeitos mais internos se sentem mais motivados para a realização (Joe, 1971; Findley & Cooper, 1983; Weiner & Kukla, 1970, cit. por Jesus, 2000), manifestam

menos sintomas depressivos (Evans & Wanty, 1979, cit. por Jesus, 2000), esforçam-se mais após situações de insucesso (Weiss & Sherman, 1973, cit. por Jesus, 2000), são mais capazes de superar situações de stress (Anderson, 1977, cit. por Jesus, 2000; Hoston, 1972, cit. por Jesus, 2000; Lefcourt, 1976, cit. por Jesus, 2000) e empenham-se mais no trabalho (Dailey, 1978, cit. por Jesus, 2000).

Esta tendência foi comprovada numa meta-análise de 98 estudos de Findley e Cooper (1983, cit. por Jesus, 2000¹) ao concluírem que, de um modo geral, os alunos com expectativas de controlo interno obtêm melhores resultados escolares em comparação com aqueles que apresentam expectativas de controlo externo. No entanto, tem-se observado que, cada vez mais, os sujeitos apresentam expectativas de controlo externo (Rotter, 1990, cit. por Jesus, 2000¹).

Para motivar os alunos é necessário, de acordo com esta teoria, que os alunos desenvolvam uma maior expectativa de controlo interno dos seus resultados escolares através da aprendizagem de métodos de estudo e da clarificação de crenças inadequadas que possam estar na base das expectativas de controlo externo (Jesus, 2000¹).

A teoria da Auto-Eficácia de Bandura está relacionada com os modelos de expectativa-valor, dando ênfase ao conceito de expectativa, tendo por objectivo apresentar uma teoria integradora para explicar e prever as mudanças psicológicas obtidas através de duas grandes formas de intervenção clínica para o desenvolvimento da eficácia do sujeito, uma de cariz mais comportamentalista e a outra cognitivista (Jesus, 2000).

A primeira forma de intervenção procuraria experiências de competência efectiva ao sujeito no confronto com as situações, de forma a potencializar as cognições correspondentes, enquanto a segunda incidiria directamente nos processos cognitivos

que medeiam as mudanças comportamentais, nomeadamente sobre as crenças e as expectativas (Jesus, 2000).

Nesta teoria os processos cognitivos têm um papel fundamental na aquisição e retenção de novos padrões de comportamento, inclusivamente considera-se que as expectativas sobre o resultado exercem uma maior influência no comportamento do que o resultado em si (Jesus, 2000).

A Teoria de Bandura concebe o mecanismo de funcionamento dos motivos segundo o princípio da homeoquinesia ou da persistência da tensão, uma vez que considera que o sujeito, ao atingir um determinado nível de desempenho, deixa de estar satisfeito com esse nível, perspectivando o alcance de padrões mais elevados e defende o interaccionismo subjacente ao pensamento galileano, na medida em que postula que as expectativas de eficácia pessoal não actuam independentemente dos factores situacionais, salientando, também, a importância dos mecanismos de aprendizagem social e enfatizando os processos de modelação (Jesus, 2000).

Bandura contribui para a distinção entre expectativas de resultado, que dizem respeito à contingência entre um dado comportamento e um determinado resultado, situando-se entre o comportamento e o resultado, e expectativas de eficácia, que se referem ao grau em que o sujeito espera ser capaz de realizar de forma competente esse comportamento requerido para alcançar os resultados, situando-se entre o indivíduo e o comportamento (Jesus, 2000).

Ambas as expectativas influenciam o comportamento, uma vez que o sujeito pode ter a expectativa de que um determinado resultado valorizado será obtido a partir de um determinado comportamento, mas só actuará no sentido de alcançar esse resultado se esperar conseguir realizar com eficácia esse comportamento (Jesus, 2000).

Esta teoria distingue ainda entre as capacidades reais do sujeito e as expectativas de eficácia, assumindo estas um papel fundamental, pois ainda que o sujeito possua as capacidades requeridas para um dado comportamento e existam os incentivos mínimos, são elas que determinam a escolha, o esforço e a persistência do comportamento (Jesus, 2000).

De acordo com esta perspectiva, as expectativas de auto-eficácia resultam das “realizações comportamentais”, da “experiência vicariante”, da “persuasão verbal” e do “estado emocional do sujeito” (Jesus, 2000).

As realizações comportamentais, principal fonte das expectativas de auto-eficácia, dizem respeito a experiências pessoais de competência adquirida no confronto com as situações, aumentando com os sucessos e diminuindo com os fracassos, não exercendo uma influência automática, dependendo, sim, da forma como o sujeito avalia cognitivamente as situações (Jesus, 2000).

As experiências vicariantes referem-se à experiência de observação do comportamento de outros bem sucedidos numa determinada situação, as quais podem levar o observador a desenvolver a expectativa de que também conseguirá ser bem sucedido se tentar e persistir no seu esforço (Jesus, 2000).

A persuasão verbal tem a ver com a informação sugerida por um sujeito com credibilidade, de que o outro é capaz de lidar de forma bem sucedida com a situação (Jesus, 2000).

Por último, a activação emocional diz respeito ao estado de activação fisiológica, sendo as expectativas de auto-eficácia menores quanto maior for o nível de ansiedade e de tensão percebido pelo sujeito (Jesus, 2000).

Para incrementar a motivação dos alunos através do desenvolvimento de uma maior expectativa de eficácia pessoal é necessário promover distintas estratégias considerando as diversas fontes da auto-eficácia (Jesus, 2000¹). Assim, ao nível da realização comportamental, o aluno deve ser levado a experienciar êxitos, realizando primeiramente tarefas em que tenha uma elevada probabilidade de ser bem sucedido; ao nível da experiência vicariante, o aluno deverá observar o comportamento de outros colegas bem sucedidos; ao nível da activação emocional o aluno deve aprender através de técnicas de relaxamento a controlar sintomas de ansiedade; e ao nível da persuasão verbal deve ser manifestada confiança nas potencialidades do aluno (Jesus, 2000¹).

A Teoria da Atribuição Causal de Weiner, constitui, na actualidade, o suporte teórico de grande parte das investigações realizadas no domínio da Psicologia da Motivação, e relaciona-se com as causas que o sujeito apresenta para explicar os acontecimentos que ocorrem à sua volta, concretamente, os resultados obtidos em tarefas de realização, isto é, para os sucessos e fracassos (Jesus, 2000).

Distinguem-se, nesta teoria, três dimensões da atribuição, anteriormente referidas, o locus, a estabilidade e a controlabilidade, sendo que cada uma delas deve ser entendida num continuum de dois pólos, sendo os extremos respectivamente externo-interno, estável-instável e controlável-incontrolável (Weiner, 1986, cit. por Jesus, 2000).

O locus refere-se à localização da causa relativamente ao actor, se é interna ou externa; a estabilidade diz respeito à permanência ou não da causa ao longo do tempo e a controlabilidade diz respeito à capacidade que o sujeito percepçiona possuir para actuar sobre a causa, modificando-a ou não (Jesus, 2000).

O cruzamento destas três dimensões permite apresentar oito tipos de explicações para o sucesso e para o insucesso (Jesus, 2000).

Fontaine (1997) ao debruçar-se sobre as atribuições causais dos sucessos e/ou fracassos tendo em conta as três dimensões anteriormente referidas, cruza a dimensão locus (interno ou externo) com a dimensão estabilidade. Assim, quando o locus de causalidade é interno o sucesso e/ou insucesso pode ser atribuído à capacidade ou incapacidade se for uma causa estável, e ao esforço ou falta deste quando se trata de uma causa instável (Fontaine, 1997). Se o locus de causalidade for externo, a atribuição do desempenho é feita, no caso de se considerar uma causa estável, à facilidade da tarefa ou dificuldade da mesma e de sorte ou azar para causas instáveis (Fontaine, 1997).

Na literatura sobre a atribuição causal têm também sido propostas outras dimensões, nomeadamente a intencionalidade que diz respeito ao controlo consciente das causas, e a globalidade que se refere à variedade de situações para as quais as causas são generalizadas (Jesus, 2000).

Para além da distinção entre as dimensões da atribuição, deve também distinguir-se entre as atribuições situacionais, produzidas face a situações específicas, e os estilos atributivos ou atribuições disposicionais generalizadas, que são as atribuições que apresentam uma maior grau de estabilidade no tempo e nas situações (Jesus, 2000).

As atribuições causais distinguem-se das expectativas de locus de controlo, pois as expectativas são antecipações de acontecimentos e, logo, anteriores à ocorrência real, centrando-se no comportamento, ao qual se segue ou não um resultado, enquanto as atribuições procuram explicar os acontecimentos já ocorridos (Fontaine, 1990b, cit. por Jesus, 2000; Palenzuela, 1988, cit. por Jesus, 2000; Rotter, 1982, cit. por Jesus, 2000) e

centram-se na personalidade ou na situação, na tentativa de explicar os resultados obtidos (Barros, 1989, cit. por Jesus, 2000; Palenzuela, 1988, cit. por Jesus, 2000).

Na sua obra mais recente, Weiner (1992, cit. por Jesus, 2000) apresenta uma representação parcial da sequência motivacional da sua teoria, a qual se inicia com um resultado que o sujeito interpreta como positivo, se a meta foi alcançada, ou negativo, se não conseguiu alcançar a meta, seguindo-se a tentativa de explicar porque o resultado ocorreu.

O estudo das emoções ligadas às atribuições constitui um dos aspectos que mais marca a originalidade desta teoria, segundo a qual as atribuições provocam as emoções e estas estão na base do comportamento (Jesus, 2000).

Dos estudos de campo realizados no âmbito desta teoria no domínio educativo, destacam-se os que procuram avaliar as atribuições dos alunos para os seus resultados escolares, verificando-se que quando os alunos atribuem o seu insucesso escolar a causas instáveis, como o esforço ou a sorte, apresentam expectativas de sucesso mais elevadas, enquanto que quando atribuem esse insucesso a causas externas e incontroláveis, apresentam expectativas de sucesso académico mais baixas (Forsyth & McMillan, 1981, cit. por Jesus, 2000; Weiner, Heckhausen, Meyer & Cook, 1972, cit. por Jesus, 2000).

Para que o aluno aumente a sua motivação através do desenvolvimento de uma maior expectativa de sucesso associada a um maior esforço e persistência no estudo, deve ser conduzido a atribuir os sucessos a factores internos, estáveis e globais, e os insucessos a factores externos instáveis e específicos, neste sentido os sucessos de um aluno devem ser alvo de reforço quanto ao esforço e capacidade (Jesus, 2000¹).

A teoria da Motivação Intrínseca de Deci pretende explicar porque é que o sujeito realiza e persiste em determinadas actividades, tolerando mais a fadiga e sendo capaz de adiar a satisfação de certas necessidades, sem qualquer recompensa extrínseca, apenas pela satisfação que aquelas lhe proporcionam (Jesus, 2000).

Foram diversas as teorias de que Deci se serviu para explicar a motivação intrínseca. De entre elas há o conjunto de teorias da incongruência psicológica, as quais consideram que o sujeito está motivado para reduzir a incerteza, incongruência ou dissonância, no sentido de atingir um nível óptimo de incongruência, independentemente de recompensas extrínsecas (Jesus, 2000).

Outro agrupamento de teorias consideradas relevantes por Deci e Ryan (1991, cit. por Jesus, 2000) são as teorias das emoções destacando-se a Teoria de Izard (1977), a qual considera que a base do comportamento intrinsecamente motivado é o interesse e a excitação, e a Teoria de Csikszentmihalyi (1975), segundo a qual as actividades motivadas intrinsecamente são caracterizadas pelo prazer (Jesus, 2000).

No entanto, o conjunto de teorias analisado em maior profundidade por Deci, e no qual ele inclui a sua própria teoria, são as teorias da competência e da auto-determinação (Jesus, 2000).

Uma das teorias deste agrupamento é apresentada por White (1959, cit. por Jesus, 2000) ao considerar que o sujeito é motivado pela necessidade intrínseca de lidar eficazmente com o meio em que desenvolve o seu comportamento (Jesus, 2000). Esta necessidade intrínseca de lidar com o meio de forma competente abastece a energia ao comportamento, não tendo os estímulos externos qualquer efeito sobre esta energia, apenas podendo interferir na direcção do comportamento motivado intrinsecamente (Jesus, 2000).

A teoria de Deci procura ter em conta os contributos das teorias referidas, mas apresenta um quadro teórico mais abrangente ao considerar que não é apenas a necessidade de competência que está na base da motivação intrínseca, mas sim a necessidade de competência autodeterminada (Jesus, 2000), estabelecendo a diferença entre motivação intrínseca, determinada pelo interesse do sujeito na tarefa, e motivação extrínseca, estimulada por um incentivo externo associado ao resultado na tarefa (Fontaine, 1990b; cit. por Jesus, 2000).

O problema da diminuição da motivação intrínseca das crianças que, inicialmente, querem explorar e compreender o mundo que as rodeia, mas que depois, sobretudo a partir do momento em que ingressam na escola, diminuem a sua curiosidade e interesse pela aprendizagem foi salientado por Deci (1975, cit. por Jesus, 2000), considerando-se que alguns dos possíveis factores desta situação têm a ver com a realidade da educação escolar na maior parte dos países, nomeadamente o facto de com a educação se procurar controlar o comportamento das crianças, através de recompensas ou punições, fazendo com que a aprendizagem se torne dependente desses reforços e que o “locus de causalidade”, que originalmente era interno, se torne externo (Jesus, 2000).

Neste mesmo sentido estão os resultados obtidos em alguns estudos que além de considerarem que os alunos que apresentam maior motivação intrínseca para a realização de certas tarefas são aqueles que obtêm melhores resultados nessas mesmas tarefas, consideram que a introdução de recompensas externas, após a realização bem sucedida de tarefas que os alunos gostam de realizar, faz diminuir o interesse pela realização dessas tarefas quando a recompensa é retirada, conduzindo à diminuição da motivação intrínseca (Jesus, 2000¹).

Para aumentar a motivação de um aluno mediante a realização de tarefas pela competência que percebe ter para as realizar, as recompensas extrínsecas para os bons resultados devem apenas ser utilizadas numa fase inicial (Jesus, 2000¹).

Explicitadas as principais teorias da motivação e dado o relevante contributo de cada uma delas, surgiu a necessidade de uma abordagem da motivação que tivesse em conta os principais aspectos das diversas perspectivas teóricas, surgindo o Modelo do Desânimo Aprendido (Jesus, 2000¹).

Segundo este modelo os indivíduos que passem por sucessivos fracassos, atribuídos a factores internos, estáveis e globais, passam a considerar que independentemente das suas acções, não conseguem controlar os resultados alcançados, ou seja, desenvolvem uma perspectiva de controlo externo (Jesus, 2000¹).

Figura 1: Previsão da falta de motivação dos alunos segundo o Modelo do Desânimo Aprendido



O esquema anterior representa as variáveis de comportamento (empenhamento), variáveis de resultado (escolar) e variáveis cognitivo-motivacionais, as quais funcionam como mediadoras da influência. do resultado obtido no comportamento do indivíduo, influência esta que, pelo facto do individuo poder estruturar o significado das influências e decidir as acções que quer realizar, não é directa (Jesus, 2000¹).

Na realidade, as atribuições dos alunos influenciam as expectativas de controlo, tal como as expectativas de eficácia pessoal, na medida em que os alunos ao explicarem os seus insucessos escolares com atribuições internas, estáveis e globais, concretamente pela falta de capacidade ou competência, vão desenvolver baixas expectativas de eficácia, influenciando a motivação intrínseca (Jesus, 2000¹).

Estas expectativas de controlo vão, por outro lado, afectar a atitude temporal do aluno, pois ao acreditar que os resultados escolares não dependem do seu empenho, vai desenvolver uma atitude temporal negativa em relação ao futuro escolar. A atitude negativa ou pessimista que caracteriza a situação de desânimo pode conduzir a uma diminuição da extensão da perspectiva temporal de futuro do aluno, levando a um menor empenho escolar (Jesus, 2000¹).

Este modelo integrativo, que apresenta uma relação circular entre as variáveis propostas, constitui uma importante mais valia para a compreensão de aspectos motivacionais pois, além de considerar as variáveis de comportamento, as variáveis de resultado, variáveis cognitivo-motivacionais intermediárias entre o resultado obtido pelo aluno e o seu comportamento, propõe, também, estratégias que o professor pode utilizar para influenciar as variáveis cognitivo-motivacionais mediadoras, permitindo, ainda, prever as implicações que decorrem da implementação de programas de intervenção para aumentar a motivação dos alunos.

2.1.1. Orientação Motivacional

Alguns psicólogos têm explicado a motivação em termos de traços pessoais ou características individuais, outros psicólogos vêem a motivação mais como um estado, uma situação temporária. Na realidade, a motivação que experimentamos em determinado momento, resulta, geralmente, de uma combinação de traço e estado (Woolfolk, 2000).

Algumas explicações de motivação baseiam-se em factores pessoais, internos, como necessidades, interesses, curiosidade e prazer; outras salientam factores ambientais, externos. A motivação que deriva de factores como interesse ou curiosidade é chamada de motivação intrínseca, quando estamos intrinsecamente motivados procuramos vencer desafios, não necessitando para tal de incentivos ou punições, pois a actividade em si é recompensadora (Deci & Ryan, 1985, cit. por Woolfolk, 2000; Reeve, 1996, cit. por Woolfolk, 2000). Por outro lado, se fazemos alguma coisa com o objectivo de obter algum tipo de recompensa experimentamos motivação extrínseca.

Assim, a motivação intrínseca e extrínseca continuam a ser caracterizadas como pólos opostos de uma única dimensão (Lepper, Iyengar & Corpus, 2005), residindo a diferença fundamental entre os dois tipos de motivação na razão do aluno para agir, ou seja, se o local de causalidade para a acção (a localização da causa) é interno ou externo (Woolfolk, 2000).

Em contexto escolar é comum, principalmente quando as aprendizagens consideradas necessárias não são atractivas, a utilização de um sistema de recompensa ou punição (Fontaine, 1997). No entanto, um risco decorrente da utilização de

recompensas é, como referido anteriormente, o da extinção de motivações que inicialmente eram intrínsecas (Fontaine, 1997).

Na escola, tanto a motivação intrínseca como a extrínseca são importantes. O ensino pode criar motivação intrínseca, estimulando a curiosidade dos alunos e fazendo-os sentirem-se mais competentes à medida que aprendem. Assim, os professores devem encorajar e alimentar a motivação intrínseca ao mesmo tempo que se asseguram de que a motivação extrínseca apoia a aprendizagem.

A motivação para aprender pode ser vista como um traço geral ou um estado específico à situação, que traduz a tendência de um aluno a considerar actividades académicas como relevantes e de valor, procurando tirar delas os benefícios escolares pretendidos (Brophy, 1988, cit. por Woolfolk, 2000). Esta é composta por vários elementos que incluem o planeamento, concentração no objectivo, consciência do que se pretende e como se pretende aprender, procura de novas informações, percepções claras de “feedback”, orgulho e satisfação na realização e ausência de ansiedade e medo de fracasso (Johnson & Johnson, 1985, cit. por Woolfolk, 2000).

O estabelecimento de objectivos relaciona-se com a motivação para aprender. Os objectivos motivam as pessoas a agir, com o intuito de diminuir a discrepância entre o que as pessoas desejam e o que as pessoas têm (Woolfolk, 2000).

De acordo com Locke & Latham (1990, cit. por Woolfolk, 2000) há quatro razões principais para que o estabelecimento de objectivos melhore o desempenho, e são: o facto de os objectivos dirigirem a nossa atenção à tarefa seguinte, o facto de mobilizarem esforços, de aumentar a persistência e de promover o desenvolvimento de novas estratégias quando estratégias antigas são insuficientes.

Alguns investigadores (Nicolls, 1979, cit. por Ajello, 2003; Nicholls et al., 1990, cit. por Ajello, 2003) identificaram três grandes tipos de objectivos da motivação: objectivos centrados no eu, objectivos centrados na tarefa e objectivos dirigidos a evitar esforços.

Outros autores distinguem entre objectivos de realização, semelhantes aos objectivos centrados no eu, e objectivos de aprendizagem, semelhantes aos objectivos centrados na tarefa (Dweck & Leggety, 1988, cit. por Ajello, 2003).

Os tipos de objectivos que estabelecemos dependem das crenças dos alunos em relação à capacidade e esforço, e influenciam a quantidade de motivação que temos para os alcançar. Deste modo, objectivos específicos, moderadamente difíceis e prováveis de serem alcançados no futuro tendem a aumentar a motivação e persistência (Pintrich & Schunk, 1996, cit. por Woolfolk, 2000; Stipek, 1996, cit. por Woolfolk, 2000).

Estudantes habitualmente descritos como bem sucedidos academicamente, tentam alcançar o socialmente apropriado, bem como objectivos académicos na escola (Wentzel, 1998), sendo o interesse pela escola identificado como um poderoso construto motivacional para a formação e regulação de objectivos directos de comportamento (Renninger e. al., 1992, cit. por Wentzel, 1998).

Nas salas de aula há duas categorias principais de objectivos: a aprendizagem e o desempenho. Um objectivo de aprendizagem tem como finalidade melhorar e aprender, persistindo perante as dificuldades, enquanto um objectivo de desempenho coloca o foco nos julgamentos que os outros fazem (Woolfolk, 2000). Estabelecer objectivos de aprendizagem tende a aumentar a motivação para aprender, enquanto trabalhar em

direcção a objectivos de desempenho diminui a motivação para aprender (Woolfolk, 2000).

A execução de objectivos, dos estudantes, tem sido descrita como um processo cognitivo, que tem consequências afectivas e comportamentais (Elliott & Dweck, 1988, cit. por Turner, Thorpe, & Meyer, 1998). Embora se saiba que a execução de diferentes objectivos tem sido associada com diferentes padrões de esforço, o ajustamento cognitivo, a persistência e sentimentos acerca do eu (Ames & Archer, 1988, cit. por Turner, Thorpe & Meyer, 1998; Meece, Blumenfeld & Hoyle, 1988, cit. por Turner, Thorpe & Meyer, 1998; Midgley, Anderman & Hicks, 1995, cit. por Turner, Thorpe, & Meyer, 1998; Nolen, 1988, cit. por Turner, Thorpe & Meyer, 1998; Pintrich & De Groot, 1990, cit. por Turner, Thorpe & Meyer, 1998) sabe-se muito menos acerca da razão pela qual objectivos particulares estão associados a certas consequências (Turner, Thorpe & Meyer, 1998).

Turner, Thorpe e Meyer (1998) consideram que o afecto tem um papel importante, à semelhança dos objectivos e crenças, na explicação às mudanças no trabalho dos estudantes. Estes autores corroboram a teoria de motivação de Csikszentmihalyi (Csikszentmihalyi & Rathunde, 1993; cit. por Turner, Thorpe & Meyer, 1998), que considera que a motivação intrínseca ou envolvimento ocorre apenas quando a mudança de uma situação está em harmonia com uma capacidade individual para reconhecer as mudanças. Assim, quando a sincronia ocorre, há consequências positivas a nível cognitivo, motivacional e afectivo (Turner, Thorpe, & Meyer, 1998).

Além dos objectivos, as nossas atribuições causais e crenças de eficácia, anteriormente abordadas, afectam a motivação (Woolfolk, 2000).

Diversos aspectos dos relacionamentos interpessoais têm sido considerados como potenciais influências da motivação académica (Juvonen & Wentzel, 1996, cit. por Wentzel, 1998).

As relações entre percepção do suporte social, dos pais, professores e pares, com a motivação do estudante dependem de quem dá o suporte, tendo implicações diferentes na motivação (Wentzel, 1998). O suporte dos pares surge associado a perseguição de objectivos sociais, o suporte dos professores associa-se aos interesses e procura de objectivos de responsabilidade social e o suporte parental associa-se ao interesse na escola e orientação para objectivos de natureza académica (Wentzel, 1998).

Segundo o autor, a procura de objectivos sociais e escolares está relacionada positivamente com o suporte social (Wentzel, 1998).

Ainda relativamente ao suporte social, as relações de amizade, a sensação de estar apoiado socialmente e ser valorizado pelos colegas e adultos está na base de uma melhor aprendizagem (Ajello, 2003).

A falta de motivação dos alunos reflecte-se através do fraco empenho nas tarefas escolares, da baixa participação nas aulas e do pouco tempo dispendido a estudar (Jesus, 2000 2).

No que ao estudo se refere, importa não só o tempo utilizado a estudar, mas sobretudo os métodos ou hábitos de estudo dos alunos. É sobre este aspecto que nos debruçamos seguidamente.

2.2. Hábitos de Estudo

Actualmente um estudante é encarado como um profissional de aprendizagem, que tem por ocupação aprender (Romainville & Gentile, 1995). Deste modo, mais do que aprender, o objectivo é que os estudantes aprendam a aprender (Benet, Andrada, Alvarez & Bellon, 1983), ou seja, aprendam a integrar de forma duradoira, conhecimentos novos em conhecimentos anteriores, necessitando para tal de desenvolver métodos de estudo, que facilitarão a captação, compreensão e retenção de informação (Romainville & Gentile, 1995).

Isto assume maior importância na medida em que a qualidade do trabalho no estudo vale tanto como a quantidade, sendo necessário, para que haja qualidade, uma boa planificação (Benet, Andrada, Alvarez & Bellon, 1983). O que não significa que exista um método bom, recomendável, a todas as pessoas, mas sim, que cada indivíduo pode otimizar o seu método de estudo tendo em conta as suas características (Romainville & Gentile, 1995).

Romainville e Gentile (1995) consideram como importante, no que se refere aos métodos de estudo, a análise das características e funcionamento da memória, o registar e rever apontamentos, resumir, esquematizar um texto, a preparação para um exame, a elaboração de respostas e a gestão do tempo.

As informações oriundas dos órgãos dos sentidos são mantidas durante um espaço de tempo muito curto (0,5 segundos) num registo sensorial, sendo que com a ajuda do depósito da nossa memória a longo prazo estas imagens são decodificadas, interpretadas e reconhecidas, passando, depois, para a memória de trabalho ou memória

a curto prazo, que só pode trabalhar alguns elementos de uma só vez, sendo a memória a longo prazo o grande reservatório de todos os nossos conhecimentos e experiências (Romainville & Gentile, 1995).

O tirar apontamentos obriga a estar com atenção nas aulas, facilita a assimilação da matéria, permitindo organizá-las mentalmente pela primeira vez, seleccionando o essencial. Existem contudo, situações em que tirar apontamentos deixa de ser uma boa opção, como quando o professor dá a aula a um ritmo muito rápido, podendo prejudicar a compreensão verbal, e sendo preferível, neste caso, estar atento ao discurso (Romainville & Gentile, 1995).

Para a eficácia do registo de notas é necessário utilizar palavras-chave, abreviaturas, captar de uma maneira completa as frases-chave, estruturar a informação, colocando uma ideia por parágrafo, sublinhando, utilizando cores, organizando por colunas, pois facilita a memorização, e rever os apontamentos (Romainville & Gentile, 1995).

A revisão dos apontamentos que deve ser feita tão cedo quanto possível, permite assegurar a compreensão dos conteúdos e preparar a memorização. Nesta revisão podem utilizar-se estratégias diferentes como reler e completar as notas, estruturar a informação, assinalar frases ou parágrafos menos perceptíveis (assinalando as dúvidas a colocar), verificar a eficácia das palavras-chave, identificar palavras-chave que resumam o conteúdo de cada parágrafo, parafrasear (reformulando por palavras próprias), transformar o texto em imagem e vice-versa, procurar exemplos e elaborar um plano de parte da matéria (Romainville & Gentile, 1995).

Elaborar resumos é crucial, facilitando a memorização da matéria. Para tal é necessário efectuar uma leitura panorâmica (visa captar o sentido global do texto), depois uma análise (para permitir a identificação das ideias elementares de cada parte da matéria), sintetizar e por fim redigir o resumo (Romainville & Gentile, 1995).

Esquematizar um texto permite representar de uma maneira simplificada e estruturada qualquer conteúdo de um texto, facilitando a compreensão de matérias mais complexas (Romainville & Gentile, 1995).

A realização de um exame é frequentemente um momento de tensão para o estudante, podendo distinguir-se entre exames escritos e orais. Antes do exame é importante obter informações sobre o tipo de exame, o tipo de perguntas, o seu tamanho e o tipo de respostas pretendidas, evitando o estudo intensivo até momentos antes do início do exame (Romainville & Gentile, 1995).

A preparação deve ser feita com antecedência para possibilitar a descontração e o descanso (Benet, Andrada, Alvarez & Bellon, 1983).

No decurso da realização do exame é recomendável uma leitura atenta de todas as perguntas antes de escrever, seleccionando palavras-chave que ajudarão a estruturar as respostas, anotando-as numa folha de rascunho e posteriormente organizando-as sob a forma de resposta (Romainville & Gentile, 1995).

A elaboração de respostas assume crucial importância quando estamos perante perguntas de desenvolvimento. Para tal é conveniente ler a questão procurando perceber o tema da questão, os limites desse mesmo tema, de forma a delimitar o conteúdo

exacto sobre o qual incide a questão e seleccionar o modo de estruturação da resposta (Romainville & Gentile, 1995).

A gestão do tempo é um dos aspectos em que os alunos costumam ter dificuldade, tratando-se de um dos pontos cruciais para o sucesso escolar (Romainville & Gentile, 1995; Paiva, 2007; Estanqueiro, 2007).

Para uma gestão eficaz do tempo é necessário elaborar planos de trabalho, de forma a repartir o tempo por todas as actividades, e a avaliação deste plano, o qual poderá ser a longo ou a curto prazo, devendo ser heterogéneo, isto é, prever todas as actividades necessárias, havendo um equilíbrio entre as diversas actividades, estando ajustado às necessidades pessoais de cada indivíduo, sendo maleável, podendo ser alvo de reajustamentos em função de acontecimentos imprevistos, realista, na medida de ter hipóteses de ser concretizado e controlável pelo próprio indivíduo (Romainville & Gentile, 1995; Paiva, 2007; Estanqueiro, 2007).

Benet, Andrada, Alvarez e Bellon (1983) apresentam um método de estudo, método Rasero, constituído por seis etapas, uma rápida leitura global do tema, seguida de uma leitura atenta do tema, do sublinhar das ideias principais, do esquematizar o que se leu, da elaboração de um resumo do tema e a operatividade, ou seja, a aplicação das actividades a realizar.

Um outro aspecto que assume particular importância são as condições de estudo, que englobam as condições do meio envolvente e as condições pessoais (Benet, Andrada, Alvarez & Bellon, 1983; Paiva, 2007; Estanqueiro, 2007).

O local ideal para o estudo deve ser simples, num lugar fixo, familiar, proporcionando-se um ambiente agradável e significativo para o estudante, que estimule o seu trabalho (Benet, Andrada, Alvarez & Bellon, 1983; Paiva, 2007).

Em termos de condições físicas, o local deve reunir iluminação suficiente, preferencialmente natural e, quando artificial, com intensidade adequada, bem distribuída e um misto de directa e indirecta (Benet, Andrada, Alvarez & Bellon 1983; Paiva, 2007).

O local onde se desenvolve o estudo deve ser arejado e ter uma temperatura agradável, estando equipado, preferencialmente com mobiliário específico para o estudo, concretamente uma mesa e uma cadeira. A mesa deve ter tamanho suficiente para permitir estudar mesmo quando se precisa de utilizar muito material, e a cadeira deve permitir mudar a posição do corpo, mantendo as costas direitas, não sendo excessivamente cómoda, estando a uma altura adequada à altura da mesa, e permitindo que os pés estejam completamente assentes no chão (Benet, Andrada, Alvarez & Bellon, 1983; Paiva, 2007).

Na realidade nem todos os estudantes podem dispor de um local com as condições ideais para o estudo, sendo muitos os factores que podem interferir. Benet, Andrada, Alvarez e Bellon (1983) apontam a presença de irmão também estudante, a dificuldade em desenvolver trabalho solitário e a existência de distrações.

Relativamente às condições pessoais é necessário ter em conta a saúde mental, a alimentação e a actividade física, pois corpo e mente estão estreitamente relacionados entre si e o desequilíbrio físico tem implicações na estabilidade emocional e nas actividades e comportamentos do indivíduo (Benet, Andrada, Alvarez & Bellon, 1983).

A saúde mental depende da inexistência de ansiedades, preocupações, do respeito por hábitos de exercício físico, sono, regime alimentar, e tanto quanto possível do controlo do ambiente físico em que se vive, podendo identificar-se como factores prejudiciais à saúde mental o excessivo conformismo, a exagerada dependência, sentimentos de inferioridade, o pensar constantemente no mesmo, a existência de excitações não habituais, o isolamento e a revolta (Benet, Andrada, Alvarez & Bellon, 1983).

A alimentação deve ser equilibrada, com quantidades adequadas de proteínas, gorduras, hidratos de carbono, sais minerais, vitaminas e água ingeridas, pois é a fonte de energia para o trabalho e funções vitais do corpo (Benet, Andrada, Alvarez & Bellon, 1983).

Entre os produtos que prejudicam o estudo estão o álcool, que reduz as capacidades psicológicas e rendimento geral, o tabaco que é prejudicial sobretudo a longo prazo e o café quando consumido em grandes doses, tendo no entanto, efeitos positivos, em doses moderadas (Benet, Andrada, Alvarez & Bellon, 1983).

A actividade física regular tem efeitos benéficos a nível anatómico, fisiológico, estético, psicológico e mental (Benet, Andrada, Alvarez & Bellon, 1983).

Como vimos são variados os factores potencialmente influentes do sucesso escolar. Estes factores e o próprio modo dos adolescentes lidarem com os seus desempenhos académicos condicionam esta fase de vida, a qual, pelas marcadas transformações que acarreta, é por si só de grande relevância.

Torna-se pois crucial identificar alguns factores explicativos do (in) sucesso escolar, objectivo que o presente estudo visa.

PARTE II – ESTUDO DE CAMPO

CAPÍTULO 3 - Metodologia

3.1. Propósito e delimitação do estudo

Dado que os adolescentes são estudantes, e como tal o êxito nos estudos assume um papel relevante na sua vida, havendo diversos factores que podem ter repercussões no êxito nos estudos, pretende-se averiguar a influência de factores internos (optimismo, satisfação com a vida e expectativas de eficácia) e de factores externos (suporte social), no sucesso escolar dos alunos tendo em conta a motivação e hábitos de estudo. Assim, temos como objectivos:

- ✓ Avaliar a influência de variáveis psicológicas (optimismo, satisfação com a vida, satisfação com o suporte social, e expectativas de auto-eficácia) no sucesso escolar (número de repetições e número de negativas).
- ✓ Avaliar a influência de variáveis comportamentais (hábitos de estudo e orientação motivacional) no sucesso escolar (número de repetições e número de negativas).
- ✓ Avaliar a relação de influência entre variáveis psicológicas e comportamentais.
- ✓ Avaliar a influência de variáveis de caracterização sócio-demográfica (sexo, idade, nacionalidade, tempo de residência, agregado familiar, religiosidade e estatuto sócio-económico) nas variáveis psicológicas (optimismo, satisfação com a vida, satisfação com o suporte social, e expectativas de auto-eficácia).

- ✓ Avaliar a influência de variáveis de caracterização sócio-demográfica (sexo, idade, nacionalidade, tempo de residência, agregado familiar, religiosidade e estatuto sócio-económico) nas variáveis comportamentais (hábitos de estudo e orientação motivacional).
- ✓ Avaliar a influência de variáveis de caracterização sócio-demográfica (sexo, idade, nacionalidade, tempo de residência, agregado familiar, religiosidade e estatuto sócio-económico) no sucesso escolar (número de repetições e número de negativas).

3.2. Hipóteses

Em função dos objectivos da investigação colocam-se as seguintes hipóteses:

1. Indivíduos mais optimistas apresentam maior Sucesso Escolar (menor número de repetições e menor número de negativas).
2. Indivíduos com melhores expectativas de eficácia apresentam maior Sucesso Escolar (menor número de repetições e menor número de negativas).
3. Indivíduos com maior percepção do Suporte social apresentam maior Sucesso Escolar (menor número de repetições e menor número de negativas).
4. Indivíduos com maior satisfação com a vida apresentam maior Sucesso Escolar (menor número de repetições e menor número de negativas).
5. Indivíduos com orientação motivacional intrínseca apresentam maior Sucesso Escolar (menor número de repetições e menor número de negativas).
6. Indivíduos que utilizam métodos de estudo mais adequados, apresentam maior Sucesso Escolar (menor número de repetições e menor número de negativas).

Para além destas hipóteses, pretende-se averiguar:

- A relação de influência entre variáveis de natureza comportamental (motivação e hábitos de estudo) e variáveis de natureza psicológica (optimismo, satisfação com a vida, expectativas de eficácia e satisfação com o suporte social).
- Averiguar de que modo variáveis de caracterização sócio-demográfica influenciam variáveis de natureza psicológica (optimismo, satisfação com a vida, expectativas de eficácia e satisfação com o suporte social).
- Averiguar de que modo variáveis de caracterização sócio-demográfica influenciam variáveis de natureza comportamental (motivação e hábitos de estudo).
- Averiguar de que modo variáveis de caracterização sócio-demográfica influenciam o sucesso escolar (número de repetições e número de negativas).

3.3. Amostra

Foi recolhida, entre início de Maio e início de Junho, uma amostra não probabilística ou intencional, concretamente de conveniência, de 150 indivíduos.

Os 150 elementos da amostra são estudantes do Ensino Básico (3º Círculo, 9º ano de escolaridade) de quatro escolas da região do Algarve: EB 2,3 Dr. António da Costa Contreiras – Armação de Pêra (60 dos 150), EB 2,3 Jacinto Correia – Lagoa (44 dos 150), Escola Secundária Padre António Martins de Oliveira – Lagoa (13 dos 150), EB 2,3 do Rio Arade (5 dos 150) – Parchal, Lagoa e EB 2,3 D. Martim Fernandes – Albufeira (28 dos 150).

Dos 150 elementos da amostra, 90 são do sexo feminino (60%) e 60 do sexo masculino (40%), oscilando as suas idades entre os 14 e os 17 anos, sendo a média de idades de 15 anos.

Quanto à nacionalidade a grande maioria, 84,7%, são de nacionalidade portuguesa (127 dos 150), havendo no entanto, 23 alunos, o que corresponde a 15,3%, que têm nacionalidade estrangeira.

Da amostra 124 alunos, 82,7%, residem há três anos ou mais no mesmo local e 26 alunos, 17,3%, está no local onde reside actualmente há menos de três anos.

Em termos de agregado familiar, 50% dos elementos da amostra residem com ambos os pais e irmãos (75 dos 150), seguindo-se os que residem em estruturas familiares constituídas por ambos os pais, ou madrasta/padrasto (30%, 45 dos 150), depois 12,7% de alunos que residem em famílias onde existem outras pessoas para além dos pais e/ou irmãos (por exemplo, avós, tios, sobrinhos, etc.) (19 dos 150), e em menor percentagem, 7,3%, aqueles que residem apenas com um dos pais, famílias monoparentais (11 dos 150).

Relativamente ao estatuto sócio-económico da família, a maioria dos alunos, 67,3%, classifica-se como pertencendo a um estatuto médio (101 dos 150), seguindo-se os que se classificam em termos de estatuto médio-alto (19,3%, 29 dos 150), depois os que se classificam no estatuto médio-baixo (9,3%, 14 dos 150), sucedendo os alunos de estatuto socioeconómico alto (3,3%, 5 dos 150) e por fim, os de estatuto sócio-económico baixo (0,7%, 1 dos 150)

Um último aspecto caracterizador da amostra, a religiosidade, onde parece existir um certo equilíbrio entre religiosos e não religiosos. Assim, temos uma amostra onde 77 dos 150 elementos declaram ser religiosos, o que corresponde a 51,3% e 73 dos 150, ou seja, 48,7% declaram não ser religiosos.

3.4. Instrumentos

Para a realização do presente trabalho, após pesquisa, optou-se pela elaboração de um questionário sócio-demográfico, antecedido de uma folha de rosto do estudo (ver anexo A) dirigida aos alunos e onde se explicava o propósito do estudo, e pelo recurso a escalas já existentes para avaliar o optimismo, a auto-eficácia, a satisfação com o suporte social, a satisfação com a vida, a motivação e os hábitos de estudo.

Assim, utilizou-se a Escala de Optimismo (Barros, 1998), para avaliar o optimismo, a Escala de Auto-eficácia Percebida Específica de Situações Académicas, para avaliar a auto-eficácia elaborada por Palenzuela (1983, cit. por Cerdeira & Palenzuela, 1998), a Escala de Satisfação com o Suporte Social de Ribeiro (1999), para avaliar o suporte social, a Escala de Satisfação com a Vida elaborada por Diener, Emmons, Larsen & Griffin (1985), para avaliar a satisfação com a vida, a Escala de Motivação Intrínseca versus Motivação Extrínseca de Susan Harter, de 1980, para avaliar a orientação motivacional e o Inventário de Hábitos de Estudo da autoria de F.F. Pozar (s.d.), para averiguar os hábitos de estudo.

Seguidamente abordar-se-á, um a um, cada um dos instrumentos anteriormente referidos.

3.4.1. Questionário Sócio-demográfico

O Questionário Sócio demográfico (ver anexo B), elaborado para realização do estudo, inclui além de questões de natureza sócio-demográfica (idade, género, naturalidade e nacionalidade, agregado familiar, área de residência, religião - ser ou não praticante - e estatuto sócio-económico) três questões, que permitem aceder ao sucesso

escolar dos alunos (questão que visa saber se o aluno já reprovou, se sim quantas vezes e em que ano(s) lectivo(s), e uma a terceira questão que visa saber qual o aproveitamento (notas) no final do ultimo ano lectivo) e uma questão que pretende averiguar actividades fora do contexto escolar, em que os alunos possam estar envolvidos.

3.4.2. Escala de Optimismo (Barros, 1998)

Existindo algumas escalas para avaliação do optimismo, optou-se por esta essencialmente por se tratar de uma escala curta, o que assume particular importância na realização de um estudo com população jovem e que envolve diversas escalas.

A Escala de Optimismo, elaborada por Barros (1998) (ver anexo C) é constituída por 4 itens, face aos quais o sujeito se deverá posicionar, através de uma escala tipo likert de 5 pontos (desde “Totalmente em Desacordo” a “Totalmente de Acordo”). Assim, o resultado poderá oscilar entre 4 e 20, sendo que quanto mais alto maior o optimismo.

Para avaliação das qualidades psicométricas da escala, Barros (1998) recorreu a uma amostra global de 742 sujeitos, realizando a análise factorial, a análise do índice de consistência (alfa de Cronbach .75), e ainda análise da validade discriminante. Os resultados obtidos permitem dizer que apesar da sua brevidade, a escala apresenta razoáveis qualidades psicométricas que lhe permitem avaliar o optimismo pessoal (disposicional) (Barros, 1998).

3.4.3. Escala de Auto-eficácia Percebida Especifica de Situações Académicas

Para avaliar a auto-eficácia optou-se por uma escala que permite avaliar a auto-eficácia específica em situações académicas.

A Escala de Auto-eficácia Percebida Específica de Situações Académicas (ver anexo D) é uma escala unidimensional, elaborada por Palenzuela (1983, cit. por Cerdeira & Palenzuela, 1998), de acordo com a teoria cognitivo-social de Bandura. É composta por dez itens que avaliam as crenças sobre a capacidade de cada um executar determinados comportamentos em situações especificamente académicas, e cujas respostas se apresentam num formato tipo likert de 9 pontos (desde “Completamente em Desacordo” a “Completamente de Acordo”) (Cerdeira & Palenzuela, 1998). Trata-se de uma escala de cotação directa cujo resultado pode variar entre 10 e 90, sendo que quanto mais alto o valor maior a expectativa de Auto-eficácia.

No estudo elaborado para a sua adaptação para a população portuguesa Cerdeira e Palenzuela (1998) obtiveram diversos dados estatísticos.

Quanto à distribuição da frequência de respostas aos itens, verificou-se que todos os itens apresentam frequências de afirmação bastante aceitáveis, sendo o item 7 o que apresenta menor percentagem de rejeição (só 11% das respostas se situam abaixo do valor médio da escala) e o item 1 o que apresenta maior percentagem de rejeição (66% das respostas acima do valor médio) (Cerdeira & Palenzuela, 1998).

Quanto aos valores de curtose, a distribuição das frequências das respostas nos itens 2, 7 e 9 tende a definir curvas leptocurticas, enquanto todos os outros itens apresentam distribuições platicurticas. Por sua vez, as curvas de distribuição das respostas tendem a apresentar ligeiros desvios à esquerda, sem no entanto, se afastarem suficientemente da simetria da curva normal (Cerdeira & Palenzuela, 1998).

A consistência interna, estimada através do coeficiente de alfa de Cronbach, apresentou um valor de .93, valor este que se pode considerar bastante bom, tendo em conta que o valor de alfa obtido no estudo original de Palenzuela (1983, cit. por Cerdeira & Palenzuela, 1998) foi de .91.

A homogeneidade da escala, avaliada através do método da bipartição apresentou um coeficiente de .88 e de 0.93 no coeficiente de Spearman-Brown, sendo também alto permite considerar a adaptação para a população portuguesa dos itens da escala como apresentando uma razoável homogeneidade (Cerdeira & Palenzuela, 1998).

Os valores de correlação de cada item com o total da escala são altos, tendo oscilado entre .77 e .83, excepto no caso do item 9, no qual se obteve um valor de .60 (Cerdeira & Palenzuela, 1998).

A análise da matriz de correlações entre os valores obtidos pelos 285 sujeitos da amostra nos 10 itens da escala, mostrou correlações que oscilaram entre .29 e .69, valores estes que podem ser considerados bastante significativos. Supondo que, como sugerem os resultados, a distribuição se aproxima da curva normal, o teste da esfericidade de Bartlett permitiu a obtenção de um valor de qui quadrado de 1861,65 ($p=.000$), o que significa que a matriz de correlações não é uma matriz identidade, ou seja, que as intercorrelações obtidas são suficientemente significativas para que se possa proceder a uma análise factorial. Do mesmo modo, o índice Kaiser-Meyer-Olkin obtido, sendo considerado alto ($KMO = .94$) permite supor que as correlações entre pares de variáveis podem ser explicadas por outras variáveis a extrair através da análise factorial (Cerdeira & Palenzuela, 1998).

A análise factorial, através da análise das Componentes Principais identificou apenas um factor com um valor superior à unidade, capaz de explicar cerca de 61,5% da variância dos resultados. As saturações factoriais dos 10 itens neste factor, oscilaram entre .77 e .83, excepto no caso do item 9, cujo peso factorial foi de .57 (Cerdeira & Palenzuela, 1998).

Assim, pode dizer-se que as propriedades psicométricas da escala numa amostra de estudantes portugueses do 9º ano de escolaridade revelaram-se muito semelhantes às

identificadas pelo autor da escala na amostra espanhola, podendo dizer-se que a escala apresenta uma consistência interna bastante elevada, bem como, valores altos de homogeneidade dos 10 itens que a compõem (Cerdeira & Palenzuela, 1998).

3.4.4. Escala de Satisfação com o Suporte Social (ESSS) Ribeiro (1999)

A Escala de Satisfação com o Suporte Social (ESSS) de Ribeiro (1999) (ver anexo E) é constituída por 15 frases que são apresentadas para auto-preenchimento, como um conjunto de afirmações, face às quais, o sujeito deve assinalar o grau em que concorda com a afirmação (se ela se aplica a ele), numa escala de Likert com cinco posições, “concordo totalmente”, “concordo na maior parte”, “não concordo nem discordo”, “discordo a maior parte”, e “discordo totalmente” (Ribeiro, 1999).

Compreende quatro dimensões ou factores: Satisfação com Amigos (5-25), Intimidade (4-20), Satisfação com a Família (3-15) e Actividades Sociais (3-15) (Ribeiro, 1999). A satisfação global refere-se ao valor total da escala (15-75), sendo que a uma nota mais alta corresponde uma percepção de maior suporte social (Ribeiro, 1999).

Inicialmente composta por 20 itens, inspeccionados e corrigidos por três juízes, passou, após análise em componentes principais a 15 itens, distribuídos por 4 factores que explicam 61,3% da variância total, sendo a consistência interna da escala total (alfa de Cronbach) de .85 (Ribeiro, 1999).

O primeiro factor designado por “Satisfação com os Amigos”, mede a satisfação com as amizades/amigos que um individuo tem e inclui 5 itens (3, 12,13,14,15), que têm uma consistência interna de .83, explicando 35% da variância total (Ribeiro, 1999). A cotação para este factor pode oscilar entre 5 e 25.

O segundo factor designado “Intimidade”, mede a percepção da existência de suporte social íntimo, inclui 4 itens (1,4,5,6) que têm uma consistência interna de .74, explicando 12,1% da variância total (Ribeiro, 1999), podendo oscilar as pontuações entre 4 e 20.

O terceiro factor designado “Satisfação com a Família”, mede a satisfação com o suporte social familiar existente, incluindo 3 itens (9,10,11), que têm uma consistência interna de .74 e explicando 8,7% da variância total, podendo as pontuações, neste factor variar entre 3 e 15.

O quarto factor “Actividades sociais”, mede a satisfação com as actividades sociais que realiza, incluindo 3 itens (2,7,8) que têm uma consistência interna de .64 e que explicam 7,3% da variância total (Ribeiro, 1999). A pontuação neste factor pode variar entre 3 e 15.

Em geral, a carga factorial dos itens da ESSS é elevada, havendo apenas um item (13) que apresenta uma carga factorial inferior a .50 e sendo o factor “Satisfação com amigos/amigos” aquele que melhor explica o resultado da escala.(Ribeiro, 1999).

A análise da validade discriminante evidenciou que as sub-escalas que melhor explicam a satisfação com o suporte social são as relativas aos amigos, cada uma delas por si só a explicar mais de dois terços da variância da escala total (Ribeiro, 1999).

A análise da validade concorrente, com medidas de saúde e bem-estar e com medidas de mal-estar, mostrou que genericamente a correlação entre o resultado da escala total e as medidas critério (Auto-conceito, Gravidade dos Acontecimentos, Acontecimentos de Vida, Auto-eficácia Geral, Saúde Geral, Mal-estar, Saúde Mental e Percepção de Saúde) é maior de que a das sub-escalas, com excepção para a medida Acontecimentos de Vida. Verifica-se uma correlação positiva da satisfação com o suporte social, com o auto-conceito, a auto-eficácia, a saúde, a saúde mental e a

percepção de saúde e uma correlação negativa da satisfação com o suporte social, com a gravidade dos acontecimentos, os acontecimentos e o mal-estar (Ribeiro, 1999).

Deste modo, pode considerar-se que se trata de uma escala com várias dimensões, que é sensível e válida (Ribeiro, 1999).

3.4.5. Escala de Satisfação com a Vida (SWLS)

A Escala de Satisfação com a Vida (ver anexo F) foi elaborada por Diener, Emmons, Larsen e Griffin (1985) a partir de um conjunto de 48 itens, sendo posteriormente, reduzida para 5 itens, que evidenciam índices de validade e fidelidade aceitáveis (Simões, A., 1992).

A SWLS foi validada, pela primeira vez, em Portugal, por Neto et al. (1990, cit. por Simões, 1992), numa população constituída por 308 professores do ensino básico e secundário, tendo evidenciado um alfa de Cronbach de .78 e vários índices de validade, mostrando tratar-se de um constructo unitário, na medida em que emergiu um factor único que explicava a maior parte da variância (Simões, 1992).

Num estudo posterior, Simões (1992), realizou uma alteração da tradução de forma a tornar o conteúdo mais compreensível e reduziu para cinco o número de alternativas de resposta tendo como objectivo estender a validação do instrumento, em termos de outras populações, nomeadamente, de outras idades e níveis culturais (Simões, 1992).

Neste estudo de validação para a população portuguesa participaram 74 alunos do ensino superior e 130 adultos de diversas idades e categorias profissionais, tendo sido obtidos resultados que apontam para os homens apresentarem resultados superiores de satisfação com a vida do que as mulheres. Foi elaborada a correlação entre a satisfação com a vida e a idade, estado de saúde e situação económica, tendo-se

verificado correlações significativas entre a satisfação com a vida e o estado de saúde e situação económica, podendo dizer-se que a escala apresenta bons índices de validade preditiva (Simões, 1992).

A análise factorial dos 5 itens mostrou a existência de um único factor (item 1), que explica 53,1% da variância total (Simões, 1992).

A fidelidade, avaliada em termos de consistência interna apresentou um alfa de Cronbach de .77, valor que se pode considerar satisfatório (Simões, 1992).

Assim, apesar da redução par cinco hipóteses de resposta, os resultados obtidos por Simões (1992) foram praticamente coincidentes com os obtidos por Neto et al. (1990 cit. por Simões, 1992), podendo considerar-se que apresenta boas qualidades psicométricas (Simões, 1992).

Esta escala constituída por 5 itens face aos quais o indivíduo de deve posicionar através de uma escala tipo Likert, que vai do “Discordo muito” ao “Concordo muito”, pode ter uma pontuação entre os 5 e os 25, sendo que quanto mais alta a pontuação maior a satisfação com a vida.

3.4.6. Escala de Motivação

Para avaliação da motivação optou-se por uma escala que avaliasse a motivação em contexto escolar, e em termos de orientação motivacional dado existirem alguns estudos que procuram relacionar a orientação motivacional com o desempenho escolar.

A Escala de Motivação Intrínseca versus Extrínseca na Sala de Aula (ver anexo G) é uma adaptação portuguesa da “Scale of Intrinsic versus Extrinsic Orientation in the Classroom” de Susan Harter, de 1980. Assim, ambas têm como objectivo avaliar a orientação motivacional dos alunos na sala de aula.

A escala é constituída por 35 itens, repartidos por cinco sub-escalas, onde cada uma avalia uma dimensão motivacional. Deste modo, existem cinco dimensões da aprendizagem na sala de aula: Desafio (6 itens), Curiosidade (8 itens), Mestria (7 itens), Julgamento (7 itens) e Critério (7 itens), ou seja, cinco sub-escalas, onde cada uma apresenta dois pólos opostos, um pólo motivacional intrínseco e um pólo motivacional extrínseco.

A escala pode ser aplicada a crianças e adolescentes, individual ou colectivamente, sendo dadas algumas instruções aos alunos antes da aplicação da escala (ver anexo H).

No início da escala existe um item que exemplifica os restantes itens, não sendo por isso cotado, como se pode ver na figura 2.

Figura 2: Exemplo de um item da escala

Sou tal e qual assim	Sou um bocadinho assim			Sou um bocadinho assim	Sou tal e qual assim
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos gostam de estar na rua nos seus tempos livres	MAS	Outros gostam mais de ficar em casa a ver televisão	<input type="checkbox"/>
					<input type="checkbox"/>

Para responder o aluno tem de escolher entre duas afirmações, em que se pede para decidir com qual delas se identifica mais. Depois da afirmação ser designada, o aluno deverá eleger se é “tal e qual assim” ou se é “um bocadinho assim”. Este formato possibilita minimizar os efeitos de desejabilidade social, pois não existe uma resposta falsa, todas são possíveis e verdadeiras.

Cada item é cotado numa escala entre 1 e 4, sendo que o 1 indica a orientação motivacional extrínseca máxima (1→E) e o 4 a orientação intrínseca máxima (4→I).

Posteriormente calculam-se as médias para cada dimensão. O cálculo de um valor total para a escala, é considerado menos adequado pelo facto de não permitir perceber a orientação motivacional para cada uma das dimensões, de qualquer modo, entendemos no presente trabalho que poderia ser útil, razão pela qual além de calcularmos as pontuações para cada dimensão, calculamos também a pontuação para a escala como um todo.

A seguir apresenta-se o quadro de cotação dos itens.

1	E-I	10	I-E	19	E-I	28	I-E
2	I-E	11	E-I	20	I-E	29	E-I
3	E-I	12	I-E	21	E-I	30	I-E
4	I-E	13	E-I	22	I-E	31	E-I
5	E-I	14	I-E	23	E-I	32	I-E
6	I-E	15	E-I	24	I-E	33	E-I
7	E-I	16	I-E	25	E-I	34	I-E
8	I-E	17	E-I	26	I-E	35	I-E
9	E-I	18	I-E	27	E-I		

Quadro 1 – Cotação dos itens

Nesta escala não existem dois itens consecutivos pertencentes à mesma sub-escala e não existem mais de dois itens sucessivos cotados da mesma forma.

As cinco dimensões caracterizam-se da seguinte forma:

Desafio (itens 1, 6, 11, 16, 21, 26)

Preferência por desafio versus **preferência por trabalho fácil distribuído pelo professor**. Procura-se saber se a criança está intrinsecamente motivada para a realização de trabalho difícil, desafiador, ou se, pelo contrário, prefere trabalhos fáceis, assuntos escolares, que não vão para além dos programas. A cotação para esta dimensão pode

oscilar entre 6 e 24, sendo que o primeiro valor indica uma orientação extrínseca máxima, e o segundo, uma orientação intrínseca máxima.

Curiosidade (itens 2, 7, 12, 17, 22, 27, 31, 35)

Curiosidade/ Interesse versus agradar ao professor/obter boas notas. A criança trabalha sobretudo para satisfazer o seu interesse ou curiosidade ou, pelo contrário, realiza os trabalhos escolares sobretudo para agradar ao professor ou ter boas notas. A cotação para esta dimensão pode oscilar entre 8 e 32.

Mestria (itens 3, 8, 13, 18, 23, 28, 32)

Tentativa de trabalho autónomo versus dependência do professor. A criança prefere tentar resolver os problemas por si própria, trabalhar sozinha ou, pelo contrário, procura ajuda e orientação do professor, particularmente quando se trata de descobrir a solução para problemas. A cotação pode variar entre 7 e 28.

Julgamento (itens 4, 9, 14, 19, 24, 29, 33)

Julgamento independente versus dependência do julgamento do professor. A criança sente que é capaz de fazer autonomamente julgamentos acerca do trabalho a realizar na sala de aula, ou seja, se toma decisões sozinha (pensa por si própria) ou, pelo contrário, depende da opinião e julgamento do professor acerca dos trabalhos a realizar em sala de aula. A cotação pode oscilar entre 7 e 28.

Critério (itens 5, 10, 15, 20, 25, 30, 34)

Crítérios de sucesso/insucesso internos versus critérios de sucesso/insucesso externos. A criança sabe quando teve sucesso ou insucesso nas tarefas e testes escolares

ou, pelo contrário, depende de fontes de avaliação externas tais como o feedback do professor e os resultados escolares. A cotação desta dimensão varia entre 7 e 28.

Nos anexos (anexo I) são apresentadas as dimensões, com as respectivas afirmações e orientações para cotação.

3.4.7. Inventário de Hábitos de Estudo

O inventário de hábitos de estudo (I.H.E.) (ver anexo J) é uma prova da autoria de F.F. Pozar, de administração individual ou colectiva, com uma duração de cerca de 15 minutos dirigida a estudantes, a partir dos 12 anos e entre o 7º e 12º anos de escolaridade, que tem por objectivo avaliar os hábitos de trabalho e de estudo dos alunos mediante quatro escalas fundamentais (Condições ambientais de estudo, planificação do estudo, utilização de materiais e assimilação de conteúdos) e uma escala adicional (sinceridade).

A tradução do inventário foi realizada separadamente por quatro pessoas diferentes, mantendo-se o objectivo de que a formulação dos itens se aproximasse o mais possível da formulação utilizada na versão original, ficando assim, os itens do inventário, a estrutura das perguntas e a composição gráfica do caderno de perguntas muito semelhantes aos da versão original.

Avaliar qualitativa e quantitativamente as atitudes ou condições com que o estudante enfrenta a sua tarefa de estudo, prever o nível do seu progresso escolar em função do conhecimento dos seus hábitos de estudo, independentemente da incidência de outras variáveis e actuar a partir do diagnóstico, na direcção adequada à modificação

dos hábitos deficientes e à aquisição e desenvolvimento de hábitos mais eficazes são os três objectivos do inventário de hábitos de estudo.

As 4 escalas principais, abarcam 11 factores, que são apresentados em seguida.

Escala I – Condições Ambientais de Estudo	Escala III – Utilização de Materiais
1. Condições ambientais pessoais	7. Utilização de Livros
2. Condições ambientais físicas	8. Leitura
3. Comportamento escolar	9. Sublinhados/resumos
4. Rendimento	
Escala II – Planificação do Estudo	Escala IV – Assimilação de Conteúdos
5. Horários	10. Memorização
6. Organização	11. Personalização

Quadro 2. Factores considerados e seus componentes

O inventário de hábitos de estudo é constituído por 90 itens, dos quais 18 itens pertencem à Escala I - Condições Ambientais de Estudo, 12 itens à Escala II – Planificação do Estudo, 15 itens à Escala III – Utilização de Materiais, outros 15 itens que pertencem à Escala IV – Assimilação de Conteúdos e 30 itens relativos à Escala S – Sinceridade.

Assim o inventário é composto por estes 90 itens apresentados sob a forma de questão face aos quais o indivíduo tem de responder, dispondo de três hipóteses de resposta: sim, quando aquilo a que se reporta a pergunta acontece sempre ou quase sempre com a pessoa, não, se aquilo nunca, ou quase nunca acontece e “?” se o que diz a pergunta apenas acontece algumas vezes ou se a pessoa não sabe responder.

A cotação deste instrumento é feita informaticamente, mediante programa adequado, obtendo-se uma classificação em termo de nota bruta, enatipos e percentil, para cada uma das escalas, permitindo definir o perfil do sujeito quanto aos hábitos de estudo. Os eneatisos variam entre 1 e 9, sendo que ao eneatiso 1 corresponde uma classificação subjectiva de “Mau”, aos eneatisos 2 e 3 “Não Satisfatório”, aos eneatisos 4, 5 e 6, uma classificação de “Médio”, aos eneatisos 7 e 8 “Bom” e ao 9, “Excelente”.

Na adaptação foi utilizada uma amostra composta por estudantes da zona da grande Lisboa, de ambos os sexos e diferentes níveis de escolaridade (entre o 7º e o 12º anos de escolaridade), que responderam na própria escola, tendo-se realizado o estudo da consistência interna, das intercorrelações entre as quatro sub-escalas principais, estudo da validade e correlações entre classificações subjectivas dadas pelos professores e os resultados obtidos pelos alunos no I.H.E..

O estudo da consistência interna foi feito através dos coeficientes de alfa de Cronbach para cada uma das escalas, onde foram obtidos valores de coeficiente mais baixos na escala III – Materiais - variando entre 0.48 (homens) e 0.50 (Mulheres e total), e os mais elevados na escala II – Planificação do Estudo – variando entre 0.59 (homens) e 0.66 (mulheres). Para as restantes duas escalas – Condições Ambientais de Estudo e Assimilação de Conteúdos, os valores encontrados situam-se entre nos 0.51 e os 0,57.

Foram também calculadas as intercorrelações entre as quatro escalas fundamentais, obtendo-se correlações moderadas com um valor mínimo de 0.52 e um máximo de 0.69.

Para o estudo da validade foram comparadas as classificações dadas pelos professores com os resultados obtidos pelos alunos no I.H.E., tendo sido pedido aos

professores dos alunos que tinham realizado o I.H.E. que classificassem cada estudante utilizando uma escala em cinco categorias: “Excelente” (5), “Bom” (4), “Médio” (3), (Não Satisfatório” (2) e “Mau” (1). Nesta classificação, os professores deveriam ter em conta factores considerados básicos num bom estudante, como a organização do trabalho, a realização do trabalho e rendimento, procurando-se que as classificações fossem dadas pelo professor que mais conhecia e trabalhava com os alunos.

Posteriormente calcularam-se as correlações entre as classificações subjectivas dadas pelos professores e os resultados obtidos pelos alunos no I.H.E., os quais variaram entre 0.731 e 0.861 consoante o nível de escolaridade dos sujeitos das diferentes amostras.

Deste modo, o I.H.E. mostra ser um instrumento adequado para avaliação dos hábitos de estudo em estudantes do 7º ao 12º ano.

3.5. Procedimento

Uma vez concluída a selecção e elaboração dos instrumentos a utilizar, foram contactadas algumas escolas do barlavento algarvio solicitando autorização para a passagem dos instrumentos do estudo a cerca de 150 alunos do 9º ano. Assim, contactou-se, obteve-se autorização e realizaram-se os questionários na Escola Básica 2,3 Dr. António da Costa Contreiras, em Armação de Pêra, na Escola Básica 2,3 do Rio Arade, no Parchal, na Escola Secundária Padre António Martins de Oliveira, Escola Básica 2,3 Jacinto Correia, ambas em Lagoa, e na Escola Básica 2,3 D. Martim Fernandes, em Albufeira.

Das cinco escolas, três, a Escola Básica 2,3 Dr. António da Costa Contreiras, a Escola Básica 2,3 do Rio Arade e a Escola Básica 2,3 Jacinto Correia solicitaram a entrega de uma carta dirigida ao conselho executivo (ver anexo K) da escola com o pedido de recolha de questionários, o qual foi elaborado e entregue junto dos órgãos de gestão das respectivas escolas.

Destas três escolas, uma, a Escola Básica 2,3 Jacinto Correia solicitou ainda um pedido de autorização dirigido aos encarregados de educação (ver anexo L), onde deveriam expressar a sua concordância ou discordância face à participação dos seus educandos no estudo.

A recolha de dados decorreu entre início de Maio de 2007 e início de Junho do mesmo ano, sendo primeiramente realizada na Escola Básica 2,3 Dr. António da Costa Contreiras, depois na Escola Secundária Padre António Martins de Oliveira, seguida da Escola Básica 2,3 Jacinto Correia, depois a Escola Básica 2,3 do Rio Arade e por último na Escola Básica 2,3 D. Martim Fernandes.

Para efectuar esta recolha realizou-se deslocação às diversas escolas, para abordagem às turmas, sendo os questionários respondidos pelos alunos na sala de aula, no âmbito das aulas de formação cívica, na presença do professor e em hora previamente combinada.

Os dados obtidos através dos instrumentos anteriormente referidos foram alvo de tratamento estatístico através do programa SPSS. Utilizando-se a análise da consistência interna, a regressão linear e a Anova. A análise da consistência interna foi realizada, através do alpha de cronbach, em três das escalas utilizadas no estudo, a Escala de Optimismo, a Escala de Satisfação com o Suporte Social e a Escala de Satisfação com a Vida. A opção pela análise da consistência interna nestas escalas deve-se ao facto de

não serem construídas especificamente para adolescentes, concretamente em contexto escolar.

Posteriormente realizou-se a análise e discussão dos resultados obtidos, e foram elaboradas as conclusões do estudo.

CAPÍTULO 4 - Resultados e Discussão

4.1. Resultados

A apresentação dos resultados, obtidos através do SPSS, divide-se em três partes distintas: primeiro os resultados do estudo da consistência interna, elaborada a três das escalas utilizadas, depois as estatísticas descritivas e por fim a estatísticas inferenciais.

4.1.1. Consistência Interna

A análise da consistência interna na Escala de Optimismo, na Escala de Satisfação com o Suporte Social e na Escala de Satisfação com a Vida permitiu obter os resultados que apresentamos em seguida.

Tabela 1- Análise da Consistência Interna

Escala	Escala Optimismo	ESSS	SWLS
Alpha de Cronbach	,8118*	,7160*	,8217*

* > .7

Obteve-se uma consistência interna de .8118 para a Escala de Optimismo, de .7160 para a Escala de Satisfação com o Suporte Social e de .8217 para a Escala de Satisfação com a Vida.

4.1.2. Estatística Descritiva

Primeiro apresenta-se a estatística descritiva para as variáveis nominais e ordinais, e posteriormente para as variáveis numéricas.

Tabela 2 - Frequências para as Variáveis Sexo, Nacionalidade, Tempo de Residência, Agregado Familiar, Religiosidade e Estatuto Socio-económico

Variáveis		Frequência	Percentagem %	Percentagem Acumulada
Sexo	Feminino	90	60	60
	Masculino	60	40	100
Nacionalidade	Portuguesa	127	84,7	84,7
	Estrangeira	23	15,3	100
Tempo de Residência	Até 3 anos	26	17,3	17,3
	Mais que 3 anos	124	82,7	100
Agregado Familiar	Apenas um dos pais	11	7,3	7,3
	Ambos os pais (ou madrasta/padrasto)	45	30	37,3
	Ambos os pais e irmãos	75	50	87,3
	Outras situações	19	12,7	100
Religiosidade	Sim	77	51,3	51,3
	Não	73	48,7	100
Estatuto Sócio-económico	Baixo	1	0,7	0,7
	Médio-Baixo	14	9,3	10
	Médio	101	67,3	77,3
	Médio-Alto	29	19,3	96,7
	Alto	5	3,3	100

Verifica-se uma maior percentagem de elementos do sexo feminino (90 – 60%), relativamente aos elementos do sexo masculino (60 - 40%).

A maioria dos elementos da amostra é de nacionalidade portuguesa (127 – 84,7%), havendo um número mais reduzido de elementos de outras nacionalidades (23 - 15,3%).

Quanto à residência, é mais elevado o número de elementos da amostra (124 – 82,7%) que residem há mais de três anos no mesmo local relativamente aos que residem há menos de três anos (26 – 17,3%).

Em termos de agregado familiar, metade dos alunos da amostra reside com pais e irmãos (75 – 50%), seguindo-se os que residem com ambos os pais (ou madrasta/padrasto) (45 – 30%), depois os que residem em outras estruturas familiares (19-12,7%) e finalmente os alunos que residem apenas com um dos pais (11 – 7,3%).

Os alunos dividem-se, de modo semelhante, entre a prática ou crença em alguma religião (77 – 51,3%) e a ausência de prática ou crença religiosa (73 – 48,7%).

O estatuto sócio-económico dominante da amostra recolhida é o estatuto médio (101 – 67,3%), seguindo-se os de estatuto médio-alto (29 – 19,3%), depois os de estatuto médio-baixo (14 – 9,3%), o estatuto alto (5 – 3,3%) e por fim o estatuto socio-económico baixo (1 – 0,7%).

Tabela 3 – Estatística descritiva para as variáveis nominais

Variáveis	Moda
Sexo	1 – Sexo Feminino
Nacionalidade	1 – Portuguesa
Agregado Familiar	3 – Ambos os pais e irmãos
Religiosidade	1 – Sim

A moda é o sexo feminino, a nacionalidade portuguesa, o viver com ambos os pais e irmãos e a prática ou crença religiosa.

Tabela 4 – Estatística descritiva para as variáveis ordinais

Variável	Moda	Percentil 25	Percentil 50	Percentil 75
Tempo de Residência	2 – >3 Anos	2	2	2
Estatuto sócio-económico	3 - Médio	3	3	3

Quanto ao tempo de residência a moda é o residir há mais de três anos no local onde se reside actualmente, o mesmo acontecendo para o percentil 25, 50 e 75.

Relativamente ao estatuto sócio-económico o percentil 25, 50 e 75 são o 3, que corresponde ao estatuto médio, o qual é simultaneamente a moda para esta variável.

Tabela 5 – Frequências para as variáveis numéricas Idade, número de repetições e número de negativas

Variáveis		Frequência	Percentagem %	Percentagem Acumulada
Idade	14	42	28	28
	15	70	46,7	74,7
	16	30	20	94,7
	17	8	5,3	100
Número de Repetições	0	88	58,7	58,7
	1	44	29,3	88
	2	16	10,7	98,7
	3	2	1,3	100
Número De Negativas	0	60	40	40
	1	24	16	56
	2	23	15,3	71,3
	3	22	14,7	86
	4	9	6	92
	5	8	5,3	97,3
	7	2	1,3	98,7
	8	1	0,7	99,3
	9	1	0,7	100

Quanto à idade, 42% dos alunos têm 14 anos, 46,7% têm 15 anos, 20% têm 16 anos e apenas 5,3% têm 17 anos.

Relativamente às variáveis que medem o sucesso escolar, o número de repetições e o número de negativas, sobressaiu quanto ao primeiro o facto da maioria dos alunos, 58,7%, nunca ter repetido qualquer ano, seguindo-se os que repetiram uma vez, 29,3%, os que repetiram duas vezes, 10,7% e em menor percentagem, 1,3 os que já

ficaram retidos pelo menos três vezes. Em relação ao número de negativas dominam os alunos que não tiveram qualquer negativa no final do último ano lectivo, 40%, sendo menor a percentagem à medida que aumenta o número de negativas.

Tabela 6 – Estatística Descritiva para as variáveis numéricas Idade, número de repetições e número de negativas

	Variáveis		
	Idade	Número de Repetições	Número de Negativas
Média	15,03	0,55	1,62
Mediana	15	0	1
Moda	15	0	0
Desvio Padrão	0,835	0,738	1,845
Variância	0,697	0,545	3,405
Mínimo	14	0	0
Máximo	17	3	9
Percentil 25	14	0	0
Percentil 50	15	0	1
Percentil 75	16	1	3

A idade varia entre os 14 e os 17, apresentando um valor médio de 15,03, uma mediana e moda de 15, um desvio padrão de 0,835, variância de 0,697 e percentil 25 de 15, percentil 50 de 15 e percentil 75 de 16.

O número de repetições varia entre nenhuma e três, apresentando uma moda e mediana de zero, uma média de 0,55, um desvio padrão de 0,738, com variância de 0,545 e percentis 25 e 50 de zero e percentil 75 de 1.

O número de negativas varia entre nenhuma e nove, com moda de zero, mediana de uma, média de 1,62, com desvio padrão de 1,845, variância de 3,405 e percentil 25 de zero, percentil 50 de um e percentil 75 de 3.

Tabela 7 – Estatística Descritiva para as Variáveis Optimismo, Auto-eficácia, Satisfação com o Suporte Social, Hábitos de estudo e Orientação motivacional

Variáveis		Média	Mediana	Moda
Optimismo		15,54	16	16
Auto-Eficácia		61,77	60	57
Suporte Social	SA	20,55	21,0	25
	IN	14,79	15,50	16
	SF	11,67	12,0	15
	AS	9,25	9,0	9
	ESSS	56,26	57,5	59
SWLS		18,73	19	23
Motivação	Desafio	14,59	14	13
	Curiosidade	20,99	21	21
	Mestria	18,27	18	17
	Julgamento	18,59	18	17
	Critério	18,03	18	17
	Escala Motiv.	90,47	89	86
IHE	E1	3,68	3	2
	E2	3,93	3	1
	E3	2,83	2	1
	E4	3,28	2,5	2
	ES	5,65	6	9

Os valores médios apresentados na escala de optimismo foram de 15,54, com mediana e moda de 16.

Na Escala de Auto-eficácia Específica para Situações Académicas a média foi de 61,77 a mediana de 60 e a moda de 57.

Na Escala de Satisfação com o Suporte Social a média foi de 56,26, a mediana de 57,5 e a moda de 59. Quanto às sub-escalas, a Satisfação com os Amigos apresentou uma média de 20,55, uma mediana de 21 e uma moda de 25, a Intimidade apresentou uma média de 14,79, uma mediana de 15,50 e uma moda de 16, a Satisfação com a Família apresentou um média de 11,67, uma mediana de 12 e uma moda de 15, e as Actividades Sociais apresentaram média de 9,25, mediana de 9 e moda de 9.

A média foi de 18,73 na Escala de Satisfação com a Vida, que apresentou uma mediana de 10 e uma moda de 23.

Na escala de motivação, obteve-se para a escala como um todo uma média de 90,47, uma mediana de 89 e uma moda de 86, para a sub-escala desafio verificou-se uma média de 14,59, uma mediana de 14 e uma moda de 13; para a sub-escala curiosidade, uma média de 20,99 e uma mediana e moda de 21; para a sub-escala mestria, uma média de 18,27, uma mediana de 18 e uma moda de 17; para a sub-escala julgamento verificou-se uma média de 18,59 uma mediana de 18 e uma moda de 17; e para a sub-escala critério, uma média de 18,03, uma mediana de 18 e uma moda de 17.

No inventário de hábitos de estudo, a sub-escala E1- Condições ambientais de estudo a média foi de 3,68, mediana de 3 e moda de 2; a sub-escala E2 – Planificação do Estudo, apresentou um valor médio de 3,93, com mediana de 3 e moda de 1; a sub-escala E3 – Utilização de Materiais apresentou um valor médio de 2,83, uma mediana de 2 e uma moda de 1; a sub-escala E4 – Assimilação de Conteúdos apresentou uma média de 3,28, uma mediana de 2,5 e uma moda de 2; e a sub-escala ES – Sinceridade apresentou uma média de 5,65 uma mediana de 6 e uma moda de 9.

4.1.3. Estatística Inferencial

Primeiramente apresentam-se os resultados obtidos nas medidas de sucesso escolar (número de repetições e número de negativas) em função das variáveis psicológicas/comportamentais e das variáveis de natureza sócio-demográfica.

Tabela 8 - Resultados obtidos no número de repetições em função das variáveis em estudo utilizando o teste de Regressão Linear simples

Variáveis		Beta	Sig.
Optimismo		-,068	,410
Auto-Eficácia		-,228	,005
Suporte Social	SA	,051	,539
	IN	-,021	,797
	SF	-,008	,923
	AS	,093	,259
	ESSS	,043	,598
SWLS		-,116	,158
Motivação	Desafio	-,212	,009
	Curiosidade	-,184	,025
	Mestria	-,127	,123
	Julgamento	-,113	,167
	Critério	-,211	,010
	Escala Motiv.	-,242	,003
IHE	Ambiente	-,151	,065
	Planificação	-,137	,094
	Materiais	-,245	,002
	Assimilação	-,146	,074
	Sinceridade	-,066	,425

De acordo com a tabela anterior, verifica-se uma influência, não significativa, positiva para as variáveis satisfação com amigos, actividades sociais e escala de suporte social e uma influência negativa, ou seja inversa, não significativa para as variáveis optimismo, intimidade, satisfação com a família, satisfação com a vida, motivação (mestria e julgamento) e hábitos de estudo (ambiente, planificação, assimilação e sinceridade).

As variáveis auto-eficácia, motivação (desafio, curiosidade, critério, total) e IHE (materiais) apresentaram uma influência negativa, significativa ($p < .05$) no número de repetições.

Tabela 9 - Resultados obtidos no número de repetições em função do sexo, nacionalidade, religiosidade, estatuto sócio-económico, agregado familiar e tempo de residência utilizando a Prova “*One-way Anova*”

Variáveis	F
Sexo	1,382
Nacionalidade	1,108
Religiosidade	,058
Estatuto sócio-económico	,597
Agregado Familiar	,440
Tempo de Residência	,662

Relativamente às variáveis da tabela anterior verifica-se que não existe qualquer valor significativo.

Tabela 10 - Resultados obtidos no número de negativas em função das variáveis em estudo utilizando o teste de Regressão Linear simples

Variáveis		Beta	Sig.
Optimismo		-,079	,335
Auto-Eficácia		-,253	,002
Suporte Social	SA	-,005	,949
	IN	-,124	,131
	SF	-,035	,673
	AS	-,086	,294
	ESSS	-,074	,366
SWLS		-,045	,587
Motivação	Desafio	-,161	,049
	Curiosidade	-,111	,178
	Mestria	-,196	,016
	Julgamento	-,168	,040
	Crítério	-,189	,021
	Escala Motiv.	-,231	,004
IHE	Ambiente	-,134	,101
	Planificação	-,157	,055
	Materiais	-,194	,018
	Assimilação	-,184	,024
	Sinceridade	,011	,893

Exceptuando a sub-escala sinceridade do IHE, que apresenta uma influência positiva não significativa, todas as outras variáveis apresentam uma influência negativa no número de negativas, a qual é significativa para a auto-eficácia, para a motivação (desafio, mestria, julgamento, critério e total) e para as sub-escalas materiais e assimilação do IHE.

Tabela 11- Resultados obtidos no número de negativas em função do sexo, nacionalidade, religiosidade, estatuto sócio-económico, agregado familiar e tempo de residência utilizando a Prova “*One-way Anova*”

Variáveis	F
Sexo	3,591
Nacionalidade	1,029
Religiosidade	,533
Estatuto sócio-económico	1,253
Agregado Familiar	1,017
Tempo de Residência	,324

Relativamente às variáveis da tabela anterior não se encontrou qualquer valor significativo de F.

Em seguida apresentam-se os resultados obtidos para cada uma das escalas utilizadas no estudo, em função das restantes escalas e das variáveis de natureza sócio-demográfica.

Tabela 12 - Resultados obtidos no optimismo em função das restantes variáveis em estudo utilizando o teste de Regressão Linear simples

Variáveis		Beta	Sig.
Auto-Eficácia		,533	,000
Suporte Social	SA	,170	,037
	IN	,363	,000
	SF	,222	,006
	AS	,176	,032
	ESSS	,320	,000
SWLS		,453	,000
Motivação	Desafio	,221	,007
	Curiosidade	,276	,001
	Mestria	,123	,135
	Julgamento	,164	,045
	Crítério	,216	,008
	Escala Motiv.	,287	,000
IHE	E1	,435	,000
	E2	,405	,000
	E3	,335	,000
	E4	,324	,000
	ES	-,191	,019
Idade		-,060	,469

A observação da tabela anterior permite verificar a existência de influências negativas no optimismo, não significativa, da variável idade e significativa do IHE (sinceridade).

As restantes variáveis apresentaram uma influência positiva, significativa para todas, à excepção da motivação (mestria).

Tabela 13 - Resultados obtidos no optimismo em função do sexo, nacionalidade, religiosidade, estatuto sócio-económico, agregado familiar e tempo de residência

utilizando a Prova “*One-way Anova*”

Variáveis	F
Sexo	,367
Nacionalidade	,346
Religiosidade	2,677
Estatuto sócio-económico	2,930*
Agregado Familiar	,634
Tempo de Residência	,202

* sig. < .05

A tabela anterior mostra uma relação significativa da variável estatuto socio-económico relativamente ao optimismo.

Tabela 14 - Resultados obtidos na Auto-eficácia em função variáveis em estudo

utilizando o teste de Regressão Linear simples

Variáveis		Beta	Sig.
Optimismo		,533	,000
Suporte Social	SA	,088	,285
	IN	,244	,003
	SF	,256	,002
	AS	,089	,281
	ESSS	,222	,006
SWLS		,353	,000
Motivação	Desafio	,373	,000
	Curiosidade	,346	,000
	Mestria	,186	,022
	Julgamento	,260	,001
	Crítério	,381	,000
	Escala Motiv.	,443	,000
IHE	Ambiente	,279	,001
	Planificação	,287	,000
	Materiais	,259	,001
	Assimilação	,301	,000
	Sinceridade	-,231	,004
Idade		-,120	,144

Conforme tabela anterior que apresenta os resultados das variáveis em estudo na auto-eficácia, através do teste de regressão linear simples, verificou-se uma influência negativa não significativa, da idade, na auto-eficácia e uma influência também negativa mas significativa do IHE (sinceridade) na auto-eficácia.

As variáveis Optimismo e Satisfação com a Vida apresentaram uma influência positiva, significativa, na auto-eficácia.

Quanto à variável Suporte Social apresentou uma influência positiva em todos os aspectos tidos em conta, a qual apenas foi significativa para a Intimidade, Satisfação com a Família e para a escala total.

A motivação apresenta influência positiva significativa para todas as sub-escalas e para a escala como um todo.

Os hábitos de estudo, à excepção da sub-escala Sinceridade, anteriormente referida, apresentam influência positiva significativa de todas as restantes sub-escalas na auto-eficácia.

Tabela 15 - Resultados obtidos na auto-eficácia em função do sexo, nacionalidade, religiosidade, estatuto sócio-económico, agregado familiar e tempo de residência utilizando a Prova “*One-way Anova*”

Variáveis	F
Sexo	,526
Nacionalidade	,284
Religiosidade	,431
Estatuto sócio-económico	1,911
Agregado Familiar	1,572
Tempo de Residência	2,812

Para as variáveis apresentadas na tabela anterior nenhuma apresentou um valor de F significativo relativamente à auto-eficácia.

Tabela 16 - Resultados obtidos na Satisfação com o Suporte Social em função das restantes variáveis em estudo utilizando o teste de Regressão Linear simples

Variáveis		Beta	Sig.
Optimismo		,320	,000
Auto-eficácia		,222	,006
SWLS		,521	,000
Motivação	Desafio	,148	,071
	Curiosidade	,046	,573
	Mestria	-,041	,617
	Julgamento	,039	,635
	Critério	,135	,098
	Escala Motiv.	,097	,239
IHE	Ambiente	,338	,000
	Planificação	,287	,000
	Materiais	,123	,135
	Assimilação	,271	,001
	Sinceridade	-,170	,038
Idade		,103	,209

O teste de regressão linear simples aplicado relativamente à influência das variáveis em estudo no suporte social, apresentou resultados de influência negativa não significativa da motivação (mestria) e significativa da sub-escala sinceridade do IHE.

As outras variáveis em estudo, conforme o quadro anterior, apresentaram uma influência positiva, a qual foi significativa para o optimismo, auto-eficácia, satisfação com a vida e hábitos de estudo (ambiente, planificação e assimilação).

Tabela 17 - Resultados obtidos na Satisfação com o Suporte Social em função do sexo, nacionalidade, religiosidade, estatuto sócio-económico, agregado familiar e tempo de residência utilizando a Prova “*One-way Anova*”

Variáveis	F
Sexo	,530
Nacionalidade	2,418
Religiosidade	2,111
Estatuto sócio-económico	1,244
Agregado Familiar	,416
Tempo de Residência	3,242

As variáveis de natureza sócio-demográfica não apresentaram qualquer valor significativo relativamente ao suporte social.

Seguidamente apresentam-se as tabelas de análise relativamente a cada uma das sub-escalas e depois para a Escala de Suporte Social.

Tabela 18 - Resultados obtidos na Satisfação com os Amigos em função das restantes variáveis em estudo utilizando o teste de Regressão Linear simples

Variáveis		Beta	Sig.
Optimismo		,170	,037
Auto-eficácia		,088	,285
SWLS		,352	,000
Motivação	Desafio	,102	,216
	Curiosidade	,040	,630
	Mestria	-,024	,775
	Julgamento	,024	,774
	Crítério	,082	,319
	Escala Motiv.	,066	,424
IHE	Ambiente	,270	,001
	Planificação	,195	,017
	Materiais	,093	,255
	Assimilação	,248	,002
	Sinceridade	-,056	,497
Idade		,093	,259

A sub-escala satisfação com os amigos apresentou valores que indicam ser influenciada positivamente de forma não significativa, pela auto-eficácia, motivação (desafio, curiosidade, julgamento, critério e escala global), hábitos de estudo (sub-escala materiais) e idade.

Constatou-se, ainda, uma influência positiva significativa das variáveis optimismo, satisfação com a vida e sub-escalas ambiente, planificação e assimilação dos hábitos de estudo.

As variáveis motivação (mestria) e IHE (sinceridade) parecem influenciar de forma negativa, ainda que não significativa, a satisfação com os amigos.

Tabela 19 - Resultados obtidos na Satisfação com os Amigos em função do sexo, nacionalidade, religiosidade, estatuto sócio-económico, agregado familiar e tempo de residência utilizando a Prova “*One-way Anova*”

Variáveis	F
Sexo	,362
Nacionalidade	2,494
Religiosidade	1,497
Estatuto Sócio-económico	,688
Agregado Familiar	,632
Tempo de Residência	2,549

As variáveis de natureza sócio-demográfica não apresentaram valores que sustentem a ideia de estarem relacionados com a satisfação com os amigos.

Tabela 20 - Resultados obtidos na Intimidade em função das restantes variáveis em estudo utilizando o teste de Regressão Linear simples

Variáveis		Beta	Sig.
Optimismo		,363	,000
Auto-eficácia		,244	,003
SWLS		,466	,000
Motivação	Desafio	,175	,032
	Curiosidade	,022	,788
	Mestria	-,026	,750
	Julgamento	,190	,020
	Crítério	,125	,128
	Escala Motiv.	,138	,092
IHE	Ambiente	,192	,019
	Planificação	,262	,001
	Materiais	,075	,363
	Assimilação	,098	,233
	Sinceridade	-,182	,026
Idade		-,065	,427

A sub-escala intimidade através do teste de regressão linear simples mostrou ser influenciada negativamente, de forma não significativa, pelas variáveis motivação (mestria) e idade, e de modo significativo pela sub-escala sinceridade do IHE.

As restantes variáveis consideradas, apresentaram valores que indicam uma influência positiva na intimidade, sendo esta influência significativa para as variáveis optimismo, auto-eficácia, satisfação com a vida, motivação (desafio e julgamento) e hábitos de estudo (ambiente e planificação).

Tabela 21 - Resultados obtidos na Intimidade em função do sexo, nacionalidade, religiosidade, estatuto sócio-económico, agregado familiar e tempo de residência

utilizando a Prova “*One-way Anova*”

Variáveis	F
Sexo	,027
Nacionalidade	1,765
Religiosidade	,218
Estatuto Socio-económico	1,167
Agregado Familiar	,243
Tempo de Residência	1,207

As variáveis de natureza sócio-demográfica não apresentaram qualquer valor significativo relativamente à variável intimidade.

Tabela 22 - Resultados obtidos na Satisfação com a Família em função das restantes variáveis em estudo utilizando o teste de Regressão Linear simples

Variáveis		Beta	Sig.
Optimismo		,222	,006
Auto-eficácia		,256	,002
SWLS		,403	,000
Motivação	Desafio	,126	,124
	Curiosidade	,186	,023
	Mestria	-,015	,853
	Julgamento	,006	,941
	Crítério	,154	,059
	Escala Motiv.	,137	,095
IHE	Ambiente	,304	,000
	Planificação	,142	,082
	Materiais	,094	,250
	Assimilação	,202	,013
	Sinceridade	-,162	,048
Idade		,102	,216

A sub-escala satisfação com a família, de acordo com os resultados apresentados na tabela anterior, parece ser influenciada negativamente de forma não significativa pela

variável motivação (mestria) e de forma significativa pela sub-escala sinceridade do IHE.

As variáveis optimismo, auto-eficácia, satisfação com a vida, motivação (curiosidade) e IHE (ambiente e assimilação) apresentaram valores que indicam uma influência positiva significativa sobre a satisfação com a família.

Tabela 23 - Resultados obtidos na Satisfação com a Família em função do sexo, nacionalidade, religiosidade, estatuto sócio-económico, agregado familiar e tempo de residência utilizando a Prova “*One-way Anova*”

Variáveis	F
Sexo	,301
Nacionalidade	,386
Religiosidade	8,801*
Estatuto sócio-económico	2,363
Agregado Familiar	,181
Tempo de Residência	,271

* sig. < .05

Das variáveis sócio-demográficas a religiosidade apresenta uma relação significativa com a satisfação com a família.

Tabela 24 - Resultados obtidos nas Actividades Sociais em função das restantes variáveis em estudo utilizando o teste de Regressão Linear simples

Variáveis		Beta	Sig.
Optimismo		,176	,032
Auto-eficácia		,089	,281
SWLS		,233	,004
Motivação	Desafio	-,004	,962
	Curiosidade	-,138	,092
	Mestria	-,059	,470
	Julgamento	-,143	,080
	Critério	,023	,777
	Escala Motiv.	-,090	,274
IHE	Ambiente	,151	,065
	Planificação	,207	,011
	Materiais	,076	,358
	Assimilação	,169	,039
	Sinceridade	-,136	,097
Idade		,168	,039

A sub-escala actividades sociais apresenta resultados que indicam uma influência negativa, não significativa, por parte das variáveis motivação (desafio, curiosidade, mestria, julgamento e escala de motivação) e hábitos de estudo (sinceridade) e uma influência positiva não significativa por parte das variáveis auto-eficácia, motivação (critério) e IHE (ambiente e materiais) e significativa por parte das variáveis optimismo, satisfação com a vida, IHE (planificação e assimilação) e idade.

Tabela 25 - Resultados obtidos nas Actividades Sociais em função do sexo, nacionalidade, religiosidade, estatuto sócio-económico, agregado familiar e tempo de residência utilizando a Prova “*One-way Anova*”

Variáveis	F
Sexo	,504
Nacionalidade	,053
Religiosidade	,635
Estatuto Sócio-económico	1,768
Agregado Familiar	,558
Tempo de Residência	2,353

Relativamente à acção das variáveis de natureza sócio-demográfica nas actividades sociais não foi encontrado qualquer valor significativo.

Tabela 26 - Resultados obtidos na Satisfação com a Vida em função das restantes variáveis em estudo utilizando o teste de Regressão Linear simples

Variáveis		Beta	Sig.
Optimismo		,453	,000
Auto-eficácia		,353	,000
Suporte Social	SA	,352	,000
	IN	,466	,000
	SF	,403	,000
	AS	,233	,004
	ESSS	,521	,000
Motivação	Desafio	,309	,000
	Curiosidade	,218	,007
	Mestria	,071	,389
	Julgamento	,123	,134
	Crítério	,205	,012
	Escala Motiv.	,266	,001
IHE	Ambiente	,400	,000
	Planificação	,338	,000
	Materiais	,171	,037
	Assimilação	,286	,000
	Sinceridade	-,270	,001
Idade		-,128	,120

As variáveis optimismo, auto-eficácia, suporte social (satisfação com amigos, intimidade, satisfação com a família, actividades sociais e escala total), motivação (desafio, curiosidade, critério e escala total) e hábitos de estudo (ambiente, planificação, materiais e assimilação) apresentaram valores positivos e significativos de influência na satisfação com a vida.

As variáveis motivação (mestria e julgamento) apresentaram valores positivos, não significativos, enquanto a variável idade apresentou valores não significativos, negativos, e a variável IHE (sinceridade) apresentou valores negativos significativos relativamente à satisfação com a vida.

Tabela 27 - Resultados obtidos na Satisfação com a Vida em função do sexo, nacionalidade, religiosidade, estatuto sócio-económico, agregado familiar e tempo de residência utilizando a Prova “*One-way Anova*”

Variáveis	F
Sexo	1,468
Nacionalidade	,163
Religiosidade	,826
Estatuto sócio-económico	2,915*
Agregado Familiar	,541
Tempo de Residência	2,332

* sig. < .05

Das variáveis de natureza sócio-demográfica, o estatuto sócio-económico apresentou um valor de F significativo relativamente à satisfação com a vida.

Os resultados obtidos na motivação que se apresentam em seguida, estão estruturados primeiro em termos dos resultados obtidos em cada uma das sub-escalas como um todo e depois na escala total.

Tabela 28 - Resultados obtidos no Desafio (motivação) em função das restantes variáveis em estudo utilizando o teste de Regressão Linear simples

Variáveis		Beta	Sig.
Optimismo		,221	,007
Auto-eficácia		,373	,000
Suporte Social	SA	,102	,216
	IN	,175	,032
	SF	,126	,124
	AS	-,004	,962
	ESSS	,148	,071
SWLS		,309	,000
IHE	Ambiente	,291	,000
	Planificação	,348	,000
	Materiais	,295	,000
	Assimilação	,311	,000
	Sinceridade	-,257	,002
Idade		-,085	,303

Quanto ao desafio (motivação) as variáveis actividades sociais e idade apresentaram valores que indicam influência negativa não significativa e a variável IHE (sinceridade) apresentou valores que indicam uma influência negativa significativa.

Das restantes variáveis da tabela anterior, o optimismo, a auto-eficácia, a intimidade, a satisfação com a vida, e os hábitos de estudo (ambiente, planificação, materiais e assimilação) apresentaram valores que indicam uma influência positiva significativa sobre a motivação (desafio).

Tabela 29 - Resultados obtidos no Desafio (motivação) em função do sexo, nacionalidade, religiosidade, estatuto sócio-económico, agregado familiar e tempo de residência utilizando a Prova “*One-way Anova*”

Variáveis	F
Sexo	,356
Nacionalidade	3,098
Religiosidade	4,705*
Estatuto sócio-económico	,686
Agregado Familiar	,094
Tempo de Residência	,275

* sig. < .05

Das variáveis de natureza sócio-demográfica a religiosidade apresenta um valor de F significativo relativamente à motivação (desafio).

Tabela 30 - Resultados obtidos na Curiosidade (motivação) em função das restantes variáveis em estudo utilizando o teste de Regressão Linear simples

Variáveis		Beta	Sig.
Optimismo		,276	,001
Auto-eficácia		,346	,000
Suporte Social	SA	,040	,630
	IN	,022	,788
	SF	,186	,023
	AS	-,138	,092
	ESSS	,046	,573
SWLS		,218	,007
IHE	Ambiente	,417	,000
	Planificação	,267	,001
	Materiais	,381	,000
	Assimilação	,427	,000
	Sinceridade	-,179	,028
Idade		-,065	,427

Na sub-escala da motivação, curiosidade, verificou-se uma influência negativa não significativa por parte das variáveis actividades sociais e idade e uma influência negativa significativa do IHE (sinceridade).

As variáveis optimismo, auto-eficácia, satisfação com a família, satisfação com a vida, e hábitos de estudo (ambiente, planificação, materiais, assimilação) parecem exercer uma influência positiva significativa sobre a sub-escala curiosidade.

Tabela 31 - Resultados obtidos na Curiosidade (motivação) em função do sexo, nacionalidade, religiosidade, estatuto sócio-económico, agregado familiar e tempo de residência utilizando a Prova “*One-way Anova*”

Variáveis	F
Sexo	,001
Nacionalidade	1,673
Religiosidade	3,140
Estatuto sócio-económico	1,343
Agregado Familiar	2,259
Tempo de Residência	,687

As variáveis sócio-demográficas estudadas, nenhuma apresentou um valor significativo relativamente à sub-escala curiosidade da motivação.

Tabela 32 - Resultados obtidos na Mestria (motivação) em função das restantes escalas do estudo utilizando o teste de Regressão Linear simples

Variáveis		Beta	Sig.
Optimismo		,123	,135
Auto-eficácia		,186	,022
Suporte Social	SA	-,024	,775
	IN	-,026	,750
	SF	-,015	,853
	AS	-,059	,470
	ESSS	-,041	,617
SWLS		,071	,389
IHE	Ambiente	,130	,112
	Planificação	,192	,018
	Materiais	,180	,028
	Assimilação	,176	,031
	Sinceridade	-,089	,279
Idade		-,087	,290

Relativamente à sub-escala da motivação, mestria, apresentou valores que indicam ser influenciada negativamente de forma não significativa por todas as sub-escalas do suporte social, pela escala de suporte social, pelo IHE (sinceridade) e pela idade.

Das restantes variáveis em estudo a auto-eficácia e o IHE (planificação, materiais e assimilação) apresentaram valores que indicam uma influência positiva significativa na sub-escala da motivação, mestria.

Tabela 33 - Resultados obtidos na Mestria (motivação) em função do sexo, nacionalidade, religiosidade, estatuto sócio-económico, agregado familiar e tempo de residência utilizando a Prova “*One-way Anova*”

Variáveis	F
Sexo	,044
Nacionalidade	2,331
Religiosidade	,352
Estatuto sócio-económico	2,534*
Agregado Familiar	,252
Tempo de Residência	,666

* sig. < .05

Os resultados da tabela anterior indicam um valor significativo da variável estatuto sócio-económico relativamente à sub-escala mestria, da motivação.

Tabela 34 - Resultados obtidos no Julgamento (motivação) em função das restantes variáveis em estudo utilizando o teste de Regressão Linear simples

Variáveis		Beta	Sig.
Optimismo		,164	,045
Auto-eficácia		,260	,001
Suporte Social	SA	,024	,774
	IN	,190	,020
	SF	,006	,941
	AS	-,143	,080
	ESSS	,039	,635
SWLS		,123	,134
IHE	Ambiente	-,116	,158
	Planificação	-,109	,183
	Materiais	,050	,540
	Assimilação	,053	,523
	Sinceridade	-,022	,793
Idade		-,187	,022

Na tabela anterior pode observar-se uma influência negativa não significativa das variáveis actividades sociais e IHE (ambiente, planificação e sinceridade) e significativa da idade relativamente à sub-escala da motivação, julgamento.

A influência revela-se positiva para as restantes variáveis, sendo significativa para o optimismo, auto-eficácia e suporte social (intimidade).

Tabela 35 - Resultados obtidos no Julgamento (motivação) em função do sexo, nacionalidade, religiosidade, estatuto sócio-económico, agregado familiar e tempo de residência utilizando a Prova “*One-way Anova*”

Variáveis	F
Sexo	,490
Nacionalidade	1,082
Religiosidade	,772
Estatuto sócio-económico	1,554
Agregado Familiar	,850
Tempo de Residência	1,079

Das variáveis sócio-demográficas estudadas nenhuma apresentou um valor de F significativo relativamente à sub-escala julgamento da motivação.

Tabela 36 - Resultados obtidos no Critério (motivação) em função das restantes variáveis em estudo utilizando o teste de Regressão Linear simples

Variáveis		Beta	Sig.
Optimismo		,216	,008
Auto-eficácia		,381	,000
Suporte Social	SA	,082	,319
	IN	,125	,128
	SF	,154	,059
	AS	,023	,777
	ESSS	,135	,098
SWLS		,205	,012
IHE	Ambiente	,221	,007
	Planificação	,259	,001
	Materiais	,247	,002
	Assimilação	,273	,001
	Sinceridade	-,095	,249
Idade		-,206	,011

Verifica-se, na tabela anterior, uma relação de influência negativa não significativa para a sub-escala sinceridade do IHE e significativa para a variável idade, relativamente à sub-escala critério.

Nas restantes variáveis a relação de influência é positiva, sendo significativa para as variáveis optimismo, auto-eficácia, satisfação com os amigos, satisfação com a vida e hábitos de estudo (ambiente, planificação, materiais e assimilação).

Tabela 37 - Resultados obtidos no Critério (motivação) em função do sexo, nacionalidade, religiosidade, estatuto sócio-económico, agregado familiar e tempo de residência utilizando a Prova “*One-way Anova*”

Variáveis	F
Sexo	,030
Nacionalidade	3,380
Religiosidade	1,015
Estatuto sócio-económico	1,614
Agregado Familiar	,810
Tempo de Residência	1,259

Nenhuma das variáveis de natureza sócio-demográfica apresenta um valor significativo relativamente à sub-escala critério da motivação.

Variáveis	Beta	Sig.
------------------	-------------	-------------

Tabela 38 -
na motivação em
restantes variáveis
utilizando o teste
Linear simples

Optimismo		,287	,000
Auto-eficácia		,443	,000
Suporte Social	SA	,066	,424
	IN	,138	,092
	SF	,137	,095
	AS	-,090	,274
	ESSS	,097	,239
SWLS		,266	,001
Motivação	Desafio	,746	,000
	Curiosidade	,768	,000
	Mestria	-,739	,000
	Julgamento	,591	,000
	Crítério	,693	,000
IHE	Ambiente	,277	,001
	Planificação	,276	,001
	Materiais	,333	,000
	Assimilação	,359	,000
	Sinceridade	-,183	,025
Idade		-,179	,028

Resultados obtidos
função das
em estudo
de Regressão

Os resultados anteriores traduzem uma influência negativa significativa para as variáveis IHE (sinceridade) e idade e uma influência positiva significativa das variáveis optimismo, auto-eficácia, satisfação com a vida, motivação (desafio, curiosidade, mestria, julgamento e critério) e das sub-escalas dos hábitos de estudo, ambiente, planificação, materiais e assimilação relativamente à orientação motivacional.

Tabela 39 - Resultados obtidos na motivação em função do sexo, nacionalidade, religiosidade, estatuto sócio-económico, agregado familiar e tempo de residência utilizando a Prova “One-way Anova”

Variáveis	F
Sexo	,009
Nacionalidade	4,526*
Religiosidade	,538

Estatuto sócio-económico	2,125
Agregado Familiar	,199
Tempo de Residência	1,519

* sig. < .05

Das variáveis apresentadas no quadro anterior, apenas a nacionalidade parece ter uma influência nos resultados obtidos na orientação motivacional.

Em seguida apresentam-se os resultados para as diversas sub-escalas do Inventário de Hábitos de estudo.

Tabela 40 - Resultados obtidos no Ambiente (Hábitos de Estudo) em função das restantes variáveis em estudo utilizando o teste de Regressão Linear simples

Variáveis		Beta	Sig.
Optimismo		,435	,000
Auto-eficácia		,279	,001
Suporte Social	SA	,270	,001
	IN	,192	,001
	SF	,304	,019
	AS	,151	,065
	ESSS	,338	,000
SWLS		,400	,000
Motivação	Desafio	,291	,000
	Curiosidade	,046	,000
	Mestria	,130	,112
	Julgamento	-,116	,158
	Crítério	,221	,007
	Esc. Motiv.	,277	,001
Idade		-,040	,624

A tabela anterior que traduz os resultados obtidos na sub-escala ambiente do IHE, através do teste de regressão linear simples permite verificar que os resultados significativos obtidos indicam uma influência positiva do optimismo, auto-eficácia, satisfação com amigos, intimidade, satisfação com a família, escala de satisfação com o

suporte social, satisfação com a vida, sub-escalas desafio, curiosidade e critério da motivação e escala de motivação.

Tabela 41 - Resultados obtidos no Ambiente (Hábitos de Estudo) em função do sexo, nacionalidade, religiosidade, estatuto sócio-económico, agregado familiar e tempo de residência utilizando a Prova “*One-way Anova*”

Variáveis	F
Sexo	5,313*
Nacionalidade	,703
Religiosidade	10,390*
Estatuto sócio-económico	3,495*
Agregado Familiar	2,272
Tempo de Residência	2,704

* sig. < .05

As variáveis sócio-demográficas sexo, religiosidade e estatuto sócio-económico apresentaram valores significativos de F relativamente à sub-escala ambiente do IHE.

Tabela 42 - Resultados obtidos na Planificação (Hábitos de Estudo) em função das restantes variáveis em estudo utilizando o teste de Regressão Linear simples

Variáveis		Beta	Sig.
Optimismo		,405	,000
Auto-eficácia		,287	,000
Suporte	SA	,195	,017

Social	IN	,262	,001
	SF	,142	,082
	AS	,207	,011
	ESSS	,287	,000
SWLS		,338	,000
Motivação	Desafio	,348	,000
	Curiosidade	,267	,001
	Mestria	,192	,018
	Julgamento	-,109	,183
	Crítério	,259	,001
	Esc. Motiva.	,276	,001
Idade		-,005	,950

Os resultados obtidos na tabela anterior traduzem resultados significativos positivos das variáveis optimismo, auto-eficácia, satisfação com amigos, intimidade, actividades sociais, escala de suporte social, satisfação com a vida, sub-escalas desafio, curiosidade, mestria e critério e escala de motivação na sub-escala planificação do IHE.

Tabela 43 - Resultados obtidos na Planificação (Hábitos de Estudo) em função do sexo, nacionalidade, religiosidade, estatuto sócio-económico, agregado familiar e tempo de residência utilizando a Prova “*One-way Anova*”

Variáveis	F
Sexo	1,093
Nacionalidade	7,498*
Religiosidade	3,170
Estatuto sócio-económico	3,142*
Agregado Familiar	1,397
Tempo de Residência	,063

* sig. < .05

Os resultados da tabela anterior permitem observar valores significativos das variáveis nacionalidade e estatuto sócio-económico relativamente à sub-escala planificação do IHE.

Tabela 44 - Resultados obtidos nos Materiais (Hábitos de Estudo) em função das restantes variáveis em estudo utilizando o teste de Regressão Linear simples

Variáveis		Beta	Sig.
Optimismo		,335	,000
Auto-eficácia		,259	,001
Suporte Social	SA	,093	,255
	IN	,075	,363
	SF	,094	,250
	AS	,076	,358
	ESSS	,123	,135
SWLS		,171	,037
Motivação	Desafio	,295	,000
	Curiosidade	,381	,000
	Mestria	,180	,028
	Julgamento	,050	,540
	Crítério	,247	,002
	Esc. Motiv.	,333	,000
Idade		-,155	,059

As variáveis optimismo, auto-eficácia, satisfação com a vida e motivação (desafio, curiosidade, mestria, critério e escala de escala motivação) apresentaram resultados que indicam uma influência positiva significativa sobre a sub-escala materiais do IHE.

Tabela 45 - Resultados obtidos nos Materiais (Hábitos de Estudo) em função do sexo, nacionalidade, religiosidade, estatuto sócio-económico, agregado familiar e tempo de residência utilizando a Prova “One-way Anova”

Variáveis	F
-----------	---

Sexo	9,347*
Nacionalidade	,690
Religiosidade	,736
Estatuto sócio-económico	2,060
Agregado Familiar	1,276
Tempo de Residência	,527

* sig. < .05

Os resultados apresentados na tabela anterior permitem verificar valores significativos para a variável sexo.

Tabela 46 - Resultados obtidos na Assimilação (Hábitos de Estudo) em função das restantes variáveis em estudo utilizando o teste de Regressão Linear simples

Variáveis		Beta	Sig.
Optimismo		,324	,000
Auto-eficácia		,301	,000
Suporte Social	SA	,248	,002
	IN	,098	,233
	SF	,202	,013
	AS	,169	,039
	ESSS	,271	,001
SWLS		,286	,000
Motivação	Desafio	,311	,000
	Curiosidade	,427	,000
	Mestria	,176	,031
	Julgamento	,053	,523
	Crítério	,273	,001
	Esc. Motiva.	,359	,000
Idade		-,008	,924

Na sub-escala assimilação do IHE, de acordo com a tabela anterior, obtiveram-se resultados que indicam ser influenciada de forma significativa positiva pelo optimismo, auto-eficácia, satisfação com amigos, satisfação com a família, actividades sociais, escala de satisfação com o suporte social, satisfação com a vida e motivação (desafio, curiosidade, mestria, critério e escala de motivação).

Tabela 47 - Resultados obtidos na Assimilação (Hábitos de Estudo) em função do sexo, nacionalidade, religiosidade, estatuto sócio-económico, agregado familiar e tempo de residência utilizando a Prova “*One-way Anova*”

Variáveis	F
Sexo	,820
Nacionalidade	4,206*
Religiosidade	2,631
Estatuto sócio-económico	2,435
Agregado Familiar	2,296
Tempo de Residência	5,512*

* sig. < .05

Relativamente à influência de variáveis sócio-demográficas obtiveram-se resultados significativos para a nacionalidade e tempo de residência.

Tabela 48 - Resultados obtidos na Sinceridade (Hábitos de Estudo) em função das restantes variáveis em estudo utilizando o teste de Regressão Linear simples

Variáveis		Beta	Sig.
Optimismo		-,191	,019
Auto-eficácia		-,231	,004
Suporte	SA	-,056	,497

Social	IN	-,182	,026
	SF	-,162	,048
	AS	-,136	,097
	ESSS	-,170	,038
SWLS		-,270	,001
Motivação	Desafio	-,257	,002
	Curiosidade	-,179	,028
	Mestria	-,089	,279
	Julgamento	-,022	,793
	Crítério	-,025	,249
	Esc. Motiv.	-,183	,025
Idade		-,052	,525

A tabela anterior traduz resultados de influência negativa significativa das variáveis optimismo, auto-eficácia, intimidade, satisfação com a família, escala de suporte social, satisfação com a vida, e motivação (desafio, curiosidade e escala de motivação) na sub-escala sinceridade do IHE.

Tabela 49 - Resultados obtidos na Sinceridade (Hábitos de Estudo) em função do sexo, nacionalidade, religiosidade, estatuto sócio-económico, agregado familiar e tempo de residência utilizando a Prova “*One-way Anova*”

Variáveis	F
Sexo	,440
Nacionalidade	1,012
Religiosidade	,026
Estatuto sócio-económico	1,474
Agregado Familiar	,494
Tempo de Residência	2,065

Das variáveis de natureza sócio-demográfica estudadas nenhuma apresentou valores significativos relativamente à sub-escala sinceridade do IHE.

4.2. Discussão dos Resultados

Como ponto de partida da presente investigação esteve a intenção de perceber quais os factores que estão por detrás dos resultados escolares dos alunos.

O desempenho escolar foi aferido, neste trabalho, através do número de repetições e número de negativas dos alunos no final do último ano lectivo.

Os resultados obtidos no número de repetições em função das variáveis psicológicas/comportamentais, utilizando o teste de regressão linear simples, foram ao encontro do esperado para algumas variáveis mas não para outras, como veremos seguidamente.

O optimismo, mostrou ter uma influência negativa no número de repetições, resultado este que está de acordo com a literatura segundo a qual uma reduzida orientação para o futuro está associada a um baixo rendimento escolar (Paixão, 2004), mas contrariamente ao esperado, esta influência não foi significativa.

A auto-eficácia parece exercer uma influência significativa, negativa, isto é, níveis elevados de auto-eficácia podem estar associados a um menor número de repetições; este resultado vai ao encontro do esperado e descrito na literatura, que aponta para a existência de relações significativas e positivas entre a auto-eficácia e o desempenho (Bandura, Reese & Adams, 1982, cit. por Faria & Simões, 2002; Bandura & Shunk, 1981, cit. por Faria & Simões, 2002; Barros, 1996, cit. por Faria & Simões, 2002).

Quanto ao suporte social, contrariamente ao previsto, nenhuma das suas dimensões nem a escala de suporte social apresentou valores que indiquem influência significativa. Destaca-se o facto da intimidade e satisfação com a família terem uma influência negativa no número de repetições e o facto da satisfação com amigos e as actividades sociais apresentarem valores que vão no sentido de uma influência positiva, ou seja, níveis elevados nestas escalas podem estar associados a um maior número de repetições. De acordo com alguns autores (Steinberg, 1990, cit. por Wentzel, 1998;

Youniss & Smillar, 1985, cit. por Wentzel, 1998) a adolescência caracteriza-se por alterações ao nível das relações interpessoais, que se traduz por um ajustamento social em consequência de um aumento da independência psicológica e emocional em relação aos adultos e uma maior dependência nas relações com os pares. Simultaneamente, tem sido descrito que alunos com insucesso escolar se caracterizam por uma orientação para o estabelecimento de contactos pessoais (Paixão, 1996, cit. por Paixão, 2004). Assim, estes resultados podem dever-se ao facto de os alunos com mais repetições, poderem ser os que valorizam mais a dimensão amigos/amizades em detrimento do sucesso escolar. Isto, associado ao facto de serem alunos em termos etários mais velhos, pode levar a uma maior satisfação com as suas actividades sociais. Por outro lado, são alunos que apresentam menor satisfação com a família, a qual pode dever-se quer à atitude da família em relação ao aluno, podendo, eventualmente, pressioná-lo quanto aos seus desempenhos escolares, quer à atitude do aluno em relação à família, que sendo mais velho pode valorizar mais as amizades em prejuízo da valorização familiar.

A satisfação com a vida, tal como esperado parece ser inversa ao número de repetições, ou seja, quanto maior satisfação com a vida menor o número de repetições. Resultado este que, não sendo significativo, corrobora com a ideia de que uma avaliação positiva da vida parece ser benéfica a diversos níveis, nomeadamente, educacional (King, Lyubormirsky & Diener, 2003, cit. por Marques & Ribeiro, 2006).

A motivação apresentou resultados que indicam uma influência negativa, isto é, quanto mais orientação intrínseca, menor o número de repetições. Esta influência foi significativa para as dimensões desafio, curiosidade, critério e para a escala de motivação, não sendo significativa para as dimensões mestria e julgamento. Estes resultados vão ao encontro do esperado, na medida em que uma orientação motivacional intrínseca está associada a um número menor de repetições, ou seja, parece existir aqui,

como em estudos anteriores, uma diferença entre tipo de motivação em alunos com e sem reprovações (Paixão, 1996, cit. por Paixão, 2004).

Os resultados do IHE indicam uma influência negativa de todas as escalas no número de repetições, sendo esta influência apenas significativa para a escala materiais. Deste modo, estes resultados apresentam-se tal como esperado, mostrando que melhores condições ambientais (condições pessoais, físicas, comportamento escolar e rendimento), melhor planificação (em termos de horários e organização), melhor assimilação dos conteúdos e sobretudo melhor utilização dos materiais (livros, leitura, realização de sublinhados e resumos) estão associados a um menor número de repetições (Benet, Andrada, Alvarez & Bellon, 1983; Romainville & Gentil, 1995; Paiva, 2007; Estanqueiro, 2007).

Relativamente às variáveis de natureza sócio-demográfica não se obteve qualquer valor que indique uma influência significativa no número de repetições.

Quanto à outra medida de desempenho escolar, o número de negativas, resultados obtidos nesta medida utilizando o teste de regressão linear simples foram maioritariamente ao encontro do previsto.

A escala de optimismo, à semelhança do sucedido em relação ao número de repetições apresentou valores não significativos, mas que, no entanto, indicam uma influência negativa, tal como esperado e de acordo com a literatura (Paixão, 2004), relativamente ao número de negativas.

A auto-eficácia, apresentou uma influência, tal como previsto, negativa e significativa no número de negativas, ou seja, valores mais altos na escala de auto-eficácia específica para situações académicas estão associados a um menor número de negativas, o que também aconteceu com a outra medida de sucesso escolar e que está de

acordo com alguns autores (Bandura, Reese & Adams, 1982, cit. por Faria & Simões, 2002; Bandura & Shunk, 1981, cit. por Faria & Simões, 2002; Barros, 1996, cit. por Faria & Simões, 2002).

O suporte social, em termos de valor global da escala e dos seus factores, apresentou uma influência não significativa negativa no número de negativas, indicando que, à semelhança do previsto, alunos com maior satisfação com o suporte social parecem tender a ter menos negativas.

A satisfação com a vida apresentou também valores de influência negativa, mas não significativos, tal como aconteceu em relação ao número de repetições.

A motivação parece influenciar negativamente o número de negativas. Este resultado é significativo para todas as dimensões da motivação excepto a curiosidade. Quer em relação ao número de repetições, quer ao número de negativas verifica-se uma tendência, ainda que não significativa para algumas dimensões da motivação, para valores mais elevados de motivação estarem relacionados com maior sucesso escolar.

As escalas, ambiente, planificação, materiais e assimilação apresentam uma influência negativa, a qual é significativa, nas escalas materiais e assimilação. Estes resultados, tal como em relação ao número de repetições indicam que melhores condições ambientais (condições pessoais, físicas, comportamento escolar e rendimento), melhor planificação (em termos de horários e organização), e sobretudo melhor assimilação dos conteúdos e melhor utilização dos materiais (livros, leitura, realização de sublinhados e resumos) estão associados a melhores desempenhos escolares (Benet, Andrada, Alvarez & Bellon, 1983; Romainville & Gentili, 1995; Paiva, 2007; Estanqueiro, 2007). Na escala sinceridade, obteve-se um valor que aponta para uma influência positiva, não significativa, ou seja, quanto maior sinceridade nas respostas aos hábitos de estudo maior o número de negativas obtidas do final do último

ano lectivo. Este resultado pode ser explicado pelo facto de alunos frequentemente descritos como bem sucedidos em termos académicos procurarem alcançar o socialmente apropriado (Wentzel, 1998), ou seja, pode dar-se uma tendência neste alunos a darem respostas que vão mais ao encontro do que julgam ser esperado, o que parece não acontecer com alunos com menos sucesso escolar.

As variáveis de natureza sócio-demográfica não apresentaram qualquer valor significativo em relação ao número de negativas.

Deste modo e quanto às duas medidas de sucesso escolar (número de repetições e número de negativas), não se pode confirmar a hipótese 1, dado os valores elevados de optimismo apresentarem uma influência negativa, mas não significativa, no número de repetições e número de negativas.

A hipótese 2, que se prendia com a influência da auto-eficácia, pode ser confirmada, na medida em que valores mais elevados de auto-eficácia parecem influenciar o sucesso escolar, ou seja, estar associados a um menor número de repetições e negativas.

A hipótese 3 não pode ser confirmada, pois não se obtiveram resultados significativos no sentido esperado.

A hipótese 4, que se prende com a influência da motivação no sucesso escolar, pode ser confirmada para as dimensões desafio e critério e para a escala geral, em ambas as medidas de desempenho escolar, e para a dimensão mestria e julgamento relativamente ao número de negativas e dimensão curiosidade no número de repetições.

A hipótese 5, que diz respeito à influência dos hábitos de estudo, apenas apresentou valores significativos para a escala materiais relativamente ao número de

repetições e número de negativas e para a escala assimilação relativamente ao número de negativas, tratando-se portanto de uma confirmação parcial da hipótese.

Quanto à influência das variáveis de natureza sócio-demográfica, como referido anteriormente, não foi encontrado qualquer valor significativo. Apesar de não ter sido formulada qualquer hipótese relativamente a este tipo de variáveis existem alguns dados da literatura, sobretudo em relação ao género, que tendem a associar o sucesso escolar ao género feminino (Rebelo, 2004; Dwyer & Johnson, 1997, cit. por Kenney-Benson, Pomerantz, Ryan & Patrick, 2006; Entwisle, Alexander & Olson, 1997, cit. por Kenney-Benson, Pomerantz & Ryan & Patrick, 2006), o que não se verificou na amostra em estudo.

O terceiro objectivo do presente trabalho visava avaliar a relação de influência entre variáveis psicológicas e comportamentais.

Quanto a este aspecto observaram-se relações de influência mútua positiva e significativa entre o optimismo e a auto-eficácia, o optimismo e a satisfação com a vida, o optimismo e a escala de suporte social, o optimismo e as dimensões do suporte social, satisfação com os amigos, intimidade, satisfação com a família, actividades sociais, entre o optimismo e as dimensões desafio, curiosidade, julgamento e critério da motivação e entre a escala de motivação e o optimismo. Estes resultados estão de acordo com o previsto na medida em que o optimismo tem sido apontado como influente na motivação para a realização de tarefas no presente (Paixão, 2004), como estando relacionado com as expectativas de resultados positivos em relação ao futuro (Silva, 2006) e como preponderante nas relações interpessoais e experiências sociais (Marujo, Neto & Perloiro, 1999).

Ainda relativamente ao optimismo verificou-se uma relação negativa significativa de influência entre optimismo e escala de sinceridade do inventário de hábitos de estudo. Este resultado pode dever-se ao facto de o optimismo estar associado a um maior sucesso escolar, sendo que os alunos com melhores desempenhos escolares podem procurar alcançar o socialmente apropriado (Wentzel, 1998), ou seja, darem tendencialmente mais respostas em função do que julgam como adequado e esperado.

Verificou-se também uma relação de influência mútua positiva e significativa da auto-eficácia com a intimidade, a satisfação com a família, a escala de satisfação com o suporte social, a satisfação com a vida, a motivação (desafio, curiosidade, mestria, julgamento, critério e escala de motivação), as escalas ambiente, planificação, materiais e assimilação do IHE. Estes resultados assemelham-se ao descrito, na literatura, que aponta para o facto das expectativas de eficácia estarem directamente relacionadas com áreas do funcionamento como a motivação e os estados afectivos (Marujo, Neto & Perloiro, 1999), tendo implicações no modo como os indivíduos conduzem a sua vida.

A relação de influência mútua entre a auto-eficácia e a escala de sinceridade do IHE é negativa e significativa., resultado que pode ser explicado do mesmo modo que relativamente ao optimismo.

A satisfação com o suporte social apresentou, em termos da escala e do factor satisfação com os amigos, uma relação de influência significativa, positiva e mútua com as variáveis satisfação com a vida e escalas ambiente, planificação e assimilação do IHE. Ainda em relação ao IHE, quer a escala de satisfação com o suporte social, quer o factor satisfação com os amigos parecem ter uma relação de influência mútua negativa, a qual apenas é significativa para a satisfação com o suporte social.

O factor intimidade, da satisfação com o suporte social, apresenta uma relação de influência positiva significativa e recíproca em relação à satisfação com a vida, motivação (desafio e julgamento) e IHE (ambiente e planificação), apresentando uma relação de influência significativa negativa com a escala sinceridade do IHE.

A satisfação com a família apresenta uma relação de influência mútua positiva e significativa com as variáveis satisfação com a vida, motivação (curiosidade) e hábitos de estudo (ambiente e assimilação), e uma relação significativa de influência mútua negativa com a escala de sinceridade do IHE.

As actividades sociais apresentam uma relação significativa de influência recíproca positiva com as variáveis satisfação com a vida e IHE (planificação e assimilação). Embora não significativas as actividades sócias apresentam diversos resultados que vão no sentido de uma influência mútua negativa com as variáveis motivação (desafio, curiosidade, mestria, julgamento e escala de motivação) e escala de sinceridade do IHE.

A satisfação com a vida, além dos resultados de influência positiva significativa já referidos, apresentou ainda estes resultados relativamente às variáveis motivação (desafio, curiosidade, critério e escala de motivação) e IHE (ambiente, planificação, materiais e assimilação). Esta escala parece ainda ter uma relação de influência recíproca significativa e negativa com a escala sinceridade do IHE.

A motivação (escala geral e dimensões desafio, curiosidade, e critério) além do anteriormente referido, apresentaram uma relação mútua significativa de influência positiva com as escalas ambiente, planificação, materiais e assimilação do IHE. A dimensão mestria apresentou o mesmo tipo de resultado mas apenas relativamente às

escalas planificação, materiais e assimilação, enquanto a dimensão julgamento além dos resultados anteriormente relatados não apresentou qualquer outro valor significativo.

Foi ainda verificada uma relação de influência recíproca negativa e significativa da motivação, e das dimensões desafio e curiosidade, com a escala de sinceridade do IHE.

Estes resultados permitem dizer, que genericamente, existe uma relação de influência recíproca, positiva na maior parte dos casos, entre as variáveis psicológicas, entre as variáveis comportamentais e entre as variáveis psicológicas e as comportamentais, podendo, assim, pensar-se que as variáveis psicológicas podem influenciar as comportamentais, mas que estas podem também determinar os resultados obtidos nas variáveis de natureza psicológica.

Estes dados estão de acordo com o previsto na literatura que refere, quanto às variáveis psicológicas, a relação entre o optimismo, expectativas de eficácia, suporte social e satisfação com a vida (Silva, 2006; Marujo, Neto & Perloiro, 1999; King, Lyubormirsky & Diener, 2003, cit. por Marques & Ribeiro, 2006).

Relativamente às variáveis comportamentais tem sido descrita a influência da motivação no desempenho escolar (Paixão, 2004) e dos hábitos de estudo no desempenho escolar (Benet, Andrada, Alvarez & Bellon, 1983; Romainville & Gentili, 1995; Paiva, 2007; Estanqueiro, 2007), parecendo a motivação assumir um papel relevante para os hábitos de estudo.

Quanto à relação entre variáveis psicológicas e comportamentais, parecem existir mais dados relativamente à motivação que a apontam como estando relacionada com o optimismo (Paixão, 2004), a auto-eficácia (Marujo, Neto & Perloiro, 1999; Woolfolk, 2000) e o suporte social (Wentzel, 1998).

O quarto objectivo desta investigação visava a avaliação da influência das variáveis de natureza sócio-demográfica nas variáveis psicológicas (optimismo, satisfação com a vida, satisfação com o suporte social e expectativas de eficácia).

Quanto ao optimismo, obteve-se uma relação de influência significativa, negativa com a idade, indicando que quanto maior a idade, menor o optimismo, resultado este que se julga prender-se com o facto da idade poder estar relacionada com insucessos no âmbito escolar.

Outra variável que apresentou resultados significativos foi o estatuto sócio-económico que parece ser susceptível de influenciar o optimismo.

Não se obteve, no entanto, resultados significativos em relação à religiosidade, nem ao género, que já foram identificados em outros estudos como potencialmente influentes no optimismo (Seligman, 1992, cit. por Oliveira, 2007; Oliveira, 2007)

Para as variáveis auto-eficácia, satisfação com o suporte social, satisfação com amigos e intimidade não se encontrou qualquer variável sócio-demográfica influente de modo significativo.

A satisfação com a família parece ser influenciada significativamente pela religiosidade. Este resultado poderá ser explicado pelo facto da religião, seja ela qual for, regra geral, enaltecer os valores da família.

As actividades sociais parecem estar relacionadas de forma positiva e significativa com a idade, resultado que faz sentido, na medida em que adolescentes mais velhos terão oportunidades distintas dos mais novos, relativamente a situações sociais do seu interesse.

A satisfação com a vida parece ser influenciada pelo estatuto sócio-económico, resultado compreensível na medida em que as condições reais de vida podem ser uma dimensão importante para a avaliação da satisfação com a própria vida.

Deste modo, pode dizer-se que existem variáveis de natureza sócio-demográfica susceptíveis de influenciar variáveis psicológicas.

O quinto objectivo do estudo pretendia avaliar a influência de variáveis sócio-demográficas nas variáveis comportamentais (motivação e hábitos de estudo).

A dimensão desafio, da motivação, parece ser influenciada pela religiosidade. A dimensão desafio avalia a orientação motivacional relativamente a trabalho difícil, desafiador. Esta relação de influência pode ter por trás alguns dos valores transmitidos pelas religiões que poderão ser relevantes para uma orientação mais intrínseca.

O estatuto sócio-económico parece ser relevante para os resultados obtidos na dimensão mestria, que diz respeito à autonomia para a resolução problemas, a qual aparece nesta amostra como variando em função do estatuto sócio-económico dos indivíduos. Este resultado poderá estar relacionado com a estimulação diferenciada recebida pelos alunos provenientes de diferentes situações económicas face à resolução dos próprios problemas.

A idade parece exercer uma influência significativa na dimensão julgamento da motivação, ou seja, quanto mais velhos os alunos menor orientação intrínseca quanto ao seu próprio trabalho. Este resultado pode dever-se à crescente importância das relações de amigos e amizades à medida que se aumenta a idade, bem como a um aumento da importância das actividades sociais que se traduz por uma maior susceptibilidade e valorização das opiniões dos outros, principalmente do grupo de pares. Em simultâneo

este resultado pode também ser explicado por uma tendência que tem sido descrita para a diminuição da motivação intrínseca à medida que aumenta a idade, em consequência com a realidade da educação escolar que utiliza recompensas e punições relativamente às aprendizagens (Deci, 1975, cit. por Jesus, 2000; Jesus, 2000; Jesus, 2000¹).

Este mesmo fenómeno de influência da idade acontece também relativamente à dimensão critério da motivação, o que se traduz pelo facto de um aumento da idade estar associado a uma menor orientação intrínseca quanto aos sucessos e insucessos nas tarefas, o que se poderá dever ao aspecto referido anteriormente e a uma alteração/desvio dos interesses relativamente à escola com o aumento da idade.

A idade parece também exercer o mesmo tipo de influência para a motivação considerada como um todo, indicando que à medida que a idade aumenta, os alunos vão tendo menos orientação intrínseca, resultados que vão ao encontro de descrito na literatura (Deci, 1975, cit. por Jesus, 2000; Jesus, 2000), podendo estar relacionados com os aspectos apontados anteriormente e que têm vindo a ser obtidos em outras investigações. Por outro lado, sabe-se também que uma orientação motivacional intrínseca é um factor importante para o sucesso escolar, e, sabendo que os alunos mais velhos estão associados a um menor sucesso, pode-se também observar esta influência da idade como uma influência indirecta, ou seja, a influência da idade na motivação pode dever-se aos insucessos associados aos alunos mais velhos.

Ainda na motivação uma outra variável que parece influenciar é a nacionalidade, o que se poderá dever a questões de adaptação ou a diferenças culturais.

Quanto à influência na escala ambiente do IHE parecem observar-se diferenças em função do sexo, da religiosidade e do estatuto sócio-económico. Este resultado quanto ao sexo poderá estar relacionado com a adopção de diferentes estratégias de aprendizagem (Schunk & Zimmerman, 1994, cit. por Kenney-Benson, Pomerantz, Ryan

& Patrick, 2006), entre os géneros e com as diferenças quanto à luta por objectivos, havendo estudos que indicam que as raparigas focam mais na aprendizagem do que os rapazes (Ablard & Lipschultz, 1998, cit. por Kenney-Benson, Pomerantz, Ryan, & Patrick, 2006; Meece & Holt, 1993, cit. por Kenney-Benson, Pomerantz, Ryan, & Patrick, 2006; Nolen, 1988, cit. por Kenney-Benson, Pomerantz, Ryan & Patrick, 2006).

A religiosidade poderá estar relacionada com o aspecto do comportamento escolar associado à escala ambiente e as condições económicas poderão relacionar-se com as condições físicas para o estudo.

Quanto à escala planificação parece apresentar resultados diferentes em função da nacionalidade e estatuto sócio-económico. Relativamente à nacionalidade pode dever-se a hábitos diferentes ou ao facto de alunos de nacionalidade estrangeira sentirem necessidade de uma maior planificação do seu estudo para superar dificuldades que eventualmente possam existir.

No que se refere ao estatuto sócio-económico pode dever-se a facilidades diferentes em termos de condições físicas que podem condicionar a planificação em termos de horários e organização.

A dimensão materiais parece apresentar resultados diferentes em função do sexo, isto porque esta dimensão prende-se com a organização do estudo propriamente dito e utilização dos recursos materiais disponíveis, aspecto que frequentemente é mais explorado pelo sexo feminino (Schunk & Zimmerman, 1994, cit. por Kenney-Benson, Pomerantz, Ryan & Patrick, 2006; Ablard & Lipschultz, 1998, cit. por Kenney-Benson, Pomerantz, Ryan & Patrick, 2006; Meece & Holt, 1993, cit. por Kenney-Benson, Pomerantz, Ryan & Patrick, 2006; Nolen, 1988, cit. por Kenney-Benson, Pomerantz, Ryan & Patrick, 2006).

A escala assimilação parece apresentar valores diferentes em função da nacionalidade e tempo de residência, factores estes que parecem compreensíveis na medida em que poderá ser mais difícil para alunos estrangeiros ou ainda que portugueses, mas a residir à pouco tempo, e portanto em processo de adaptação, fazer a assimilação dos conteúdos.

Assim, existem algumas variáveis sócio-demográficas que parecem ter implicações nas variáveis comportamentais.

Todos os resultados aqui referidos reforçam a ideia do (in) sucesso escolar ser plurideterminado e influenciado por factores internos e externos ao indivíduo.

CONCLUSÃO

Como objectivo principal, este trabalho visava a investigação da influência de factores internos e externos ao indivíduo no (in) sucesso escolar. Pretendia-se, pois, avaliar a influência de factores internos, concretamente, optimismo, satisfação com a vida e expectativas de eficácia e de factores externos, satisfação com o suporte social, bem como a influência da motivação e hábitos de estudo nos desempenhos escolares (número de repetições e número de negativas).

Os resultados obtidos, quanto aos factores internos, apontam para uma relação de influência negativa relativamente ao número de negativas e número de repetições, a qual apenas é significativa, na amostra em estudo, para a auto-eficácia, que parece destacar-se como factor interno com implicações no (in) sucesso escolar.

Em relação aos factores externos, considerou-se o suporte social, que apresentou valores que indiciam influência negativa no número de repetições e número de negativas. Esta diferença, por não ser significativa para a escala de satisfação com o suporte social, não se pode considerar como associado ao desempenho escolar nesta amostra.

Um dos outros aspectos considerados, a motivação, apresentou indícios significativos para a escala considerada como um todo, no sentido de uma influência também negativa no número de repetições e número de negativas, ou seja parece haver uma relação positiva entre valores mais elevados de motivação e melhor desempenho escolar.

Os hábitos de estudo, aspecto menos abordado na literatura, parecem ser relevantes para os desempenhos escolares.

Os resultados obtidos permitem, ainda, afirmar que variáveis de natureza socio-demográfica manifestam-se como relevantes para as variáveis psicológicas e comportamentais, e considerar que existe uma relação de influência entre algumas variáveis psicológicas e variáveis comportamentais.

Deste modo, os dados alcançados permitem dizer que os factores internos, concretamente a auto-eficácia, são mais relevante comparativamente com o suporte social, factores externos, o que nos pode levar a pensar que os factores internos aqui considerados assumem um papel de maior relevo no sucesso escolar que os factores externos.

Assim, os factores internos, além de contribuírem directamente, de forma crucial, para os desempenhos escolares dos alunos, contribuem também para aspectos externos do bem-estar dos alunos, os quais têm implicações diversas.

Julga-se que a abordagem do desempenho escolar de um aluno, que depende de variadíssimos factores de ordem pessoal, familiar, institucional, e sócio-cultural (Peixoto & Mesquita, 1990), sendo influenciado por factores emocionais, motivacionais, orientação para o produto e pela qualidade das interacções professor-aluno (Branco, 2004) é um aspecto fundamental, na medida em que pode contribuir para o bem-estar no presente dos alunos, e condicionar o seu percurso de vida e bem-estar futuro.

Uma questão que parece necessário destacar é a visão do insucesso escolar como um ciclo em que factores internos, como expectativas de auto-eficácia baixa, podem condicionar as motivações, que por sua vez têm implicações nos hábitos de estudo e que vão originar insucesso escolar, o qual vai, posteriormente, condicionar as expectativas de eficácia e a motivação para a aprendizagem. Considerando esta perspectiva, parece fundamental intervir no sentido de prevenir os aspectos que podem conduzir ao insucesso em contexto académico.

Ao longo deste trabalho, apercebemo-nos de alguns aspectos, que se prendem principalmente com os instrumentos utilizados, que julgamos terem funcionado como limitações:

- O facto do sucesso escolar ser acedido, neste estudo, através de duas medidas (número de repetições e número de negativas), que julgamos dificultar a análise de resultados e as conclusões;
- O facto da Escala de Optimismo ter poucos itens, o que poderá ter condicionado os resultados obtidos quanto a este aspecto;
- A existência de escalas que só permitem a obtenção de resultados em termos das suas sub-escalas, como é o caso do Inventário de Hábitos de Estudo, o que dificulta de forma acentuada a obtenção de conclusões para o instrumento.

Em termos de futuras investigações e por considerarmos que esta investigação suscita interesse, concretamente numa altura em que vão surgindo rumores da escolaridade obrigatória ser prolongada por mais três anos até ao 12º ano de escolaridade, julgamos que seria enriquecedor repetir este estudo, com outras amostras, colmatando as limitações identificadas. No plano das implicações práticas dos

resultados obtidos, consideramos que algumas das conclusões poderiam ser tidas em conta na intervenção com todos os que estão relacionados com os alunos, da escola à família, passando pela comunidade em geral, no sentido de permitir uma prevenção quanto aos aspectos estudados nesta dissertação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abrunheiro, L. & Sendas, S. (2006). A satisfação com o suporte social no doente após transplante hepático, 451-455. *Actas do 6º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde*. Lisboa: ISPA Edições.

Ajello, A. (2003). [La motivación para aprender] . In Pontecorva, C. (Coord.), *Manual de Psicología de la Educacione* (pp. 251-271). (António Esquivas, Trad.). Madrid: Editorial Popular.

Anjo, M. (1997). Insucesso Escolar: dupla exclusão - o Insucesso Escolar no saber e na praxis em saúde. *Intervenção Social*, nº11/12, 129-132.

Antas, A. & Meneses, R. (2006). Relação entre afecto negativo e satisfação com o suporte social na tuberculose pulmonar, 177-182. *Actas do 6º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde*. Lisboa: ISPA Edições.

Benet, R., Andrada, B., Alvarez, J. & Bellon, F. (1983). *Eficácia no Estudo*. Colecção Em Foco. (Rui Paulo, Trad.). Rio Tinto: Edições Asa,.

Branco, M. A. F. (2004). Será a inteligência académica suficiente para obter sucesso na escola e no quotidiano fora da escola? *Psychologica*, Extra-Série (número de homenagem ao Prof. Doutor Manuel Viegas Abreu), 355-368.

Branje, S. & Aken, M. (2002). Relational Suport in Families With Adolescents. *Journal of Family Psychology*, vol. 16, nº3, 351-362.

Cano-Garcia, F. (2000). *Clima familiar e apoyo parental: incidencia en el rendimiento escolar*. In A. M. Fontaine (Coord.), *Colecção em Foco* (pp.223-239). Lisboa: Edições Asa.

Carver, C. S. & Scheier, M. F. (1999). Optimism. In Snyder CR (ed), *Coping: the psychology of what Works* (pp. 182-204). New York: Oxford Univ Press.

Cerdeira, J. & Palenzuela, D. (1998). Expectativas de Auto-Eficácia Percebida: Versão Portuguesa de uma Escala Especifica para Situações Académicas. *Revista Portuguesa de Educação* 11(1), 103-112.

Craft, S. A. & Hill, N. E. (2003). Parent-School Involvement and School Performance: Mediated Pathways among Socioeconomically comparable African American and Euro-American Families. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 95, n°3, 74-83.

Chemers, M., Hu, L. & Garcia, B. (2001). Academic Self-Efficacy and First-Year College Student Performance and Adjustment. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 93, n° 1, 55-64.

Diener, E., Emmons, R., Larsen, R. & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 1, 71-75.

Direcção Regional de Educação do Algarve (2003). A Educação no Algarve 2002/2003. Consultado em 1 de Março de 2007 através de <http://www.drealg.min-edu.pt>

Estanqueiro, A. (2007). *Aprender a Estudar - Um Guia para o Sucesso na Escola*, 12ª ed. Lisboa: Texto Editora.

Faria, L. & Fontaine, A. (1993). Atribuições para o Sucesso Escolar na Adolescência: Avaliação em Contexto Natural. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 9, 67-77.

Faria, L. & Fontaine, A. (1995). Análise das atribuições causais para o sucesso e fracasso escolares e suas dimensões em função do género e do nível sócio-económico. *Psychologica*, 14, 27-37.

Faria, L. & Simões, L. (2002). Auto-eficácia em contexto educativo. *Psychologica*, 31, 177-196.

Faria, M. (1999). Teste de Orientação de Vida (optimismo disposicional) LOT –R. In A. Soares, S. Araújo & S. Caires (Orgs), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (vol. VI, pp. 180-188. Braga: APPORT.

Faria, M. (2000). O Indicador de Bem-Estar – Apoio Social, Saúde, Optimismo, Esperança e Fontes de Satisfação com a Vida. In Constança Machado, Madalena Melo, Victor Franco, Nuno Santos (orgs.) *Actas no congresso Internacional Interfaces da Psicologia*. Universidade de Évora, Volume II, 217-228.

Fontaine, A. M. (1997). Motivação e Realização escolar. In Bártolo Paiva Campos (org.). *Psicologia do Desenvolvimento e educação de jovens* (pp. 93-132). Lisboa: Grafprim.

Fonte, C. & Freire, T. (2006). Experiências óptimas (flow), qualidade de vida e bem-estar no desenvolvimento de indivíduos, 7-13. *Actas do 6º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde*. Lisboa: ISPA Edições.

Guimarães, F. & Neto, F. (2005). As atitudes das Crianças em Relação à Escola: efeitos da etnia e da idade. *Psicologia, Educação e Cultura*, vol. IX, nº1, 109-129.

Henriques, A. & Lima, M., (2003). Estados Afectivos, percepção do risco e do suporte social: A familiaridade e a relevância como moderadores nas respostas de congruência com o estado de espírito. *Análise Psicológica*: 3(XXI), 375-392.

Hill, N. & Craft, S. (2003). Parent-School Involvement and Performance: Mediated Pathways Among Socioeconomically Comparable African American and Euro-American Families. *Journal of Educational Psychology*, vol. 95, nº1, 74-83.

Jesus, S. N. (2000). *Motivação e formação de professores*. Coimbra: Quarteto Editora.

Jesus, S. N. (2000¹/4ªEd.). *Influência do professor sobre os alunos*. Porto: Edições ASA.

Kenney-Benson, G., Pomerantz, E. & Ryan, A. & Patrick, H. (2006). Sex Differences in Math Performance: The Role of Children's Approach to Schoolwork. *Developmental Psychology*, vol. 42, n°1, 11-26.

Lepper, M., Iyengar, S. & Corpus, J. (2005). Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations in the Classroom: Age Differences and Academic Correlates. *Journal of Educational Psychology*, vol. 97, n° 2, 184-196.

Lightsey, R., Burke, M., Ervin, A., Henderson, D. & Yee, C. (2006). Generalized Self-Efficacy, Self-Esteem, and Negative Affect. *Canadian Journal of Behavioral*, 38:1, 72-80.

Mah, S., Gonçalves, A. & Garcia, O. (1999). Jovens e Idosos: Contextos. Interações e Redes de Suporte. *Intervenção Social* n°20, 57-78.

Marques, S. & Ribeiro, J. L. P. (2006). Contribuição para o Estudo Psicométrico e Estrutural da Escala Abreviada de Satisfação com a Vida para Estudantes: Estudo Preliminar (pp 537-543). *Actas da XI Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Braga: Psiquilibros.

Marujo, H., Neto, L., Pelloiro, M. (1999). *Educar para o Optimismo*. Editorial Presença.

Ministério da Educação/Direcção de Serviços de Estatística (2006). Estatísticas da Educação 04/05. Consultado em 1 de Março de 2007 através de <http://www.giase.min-edu.pt>

Monteiro, M. & Santos, M. (1998). *Psicologia*. Porto Editora.

Neves, I. (2000). *Análise do contexto de socialização familiar: sua importância para a compreensão do (in)sucesso escolar*. In A. M. Fontaine (Coord.), *Colecção em Foco* (pp.240-253). Lisboa: Edições Asa.

- Oliveira, J. (2004). Diferenças cognitivas e realização escolar por género. *Psicologia Educação e Cultura, VIII (1)*, 67-81.
- Oliveira, J. (2007). Perdão e Optimismo: Abordagem Intercultural. *Psicologia, Educação e Cultura, vol. XI, nº1*, 129-146.
- Ornelas, J. (1994). Suporte Social: Origens, Conceitos e Áreas de Intervenção. *Análise Psicológica, 2-3(XII)*, 333-339.
- Paiva, R. (2007). SOS: Tenho que passar de Ano. Lisboa: Esfera dos Livros.
- Paixão, M. (2004). Insucesso escolar e perda: Transformar os riscos em oportunidades para a mudança contextual e o crescimento pessoal. *Psychologica, 35*, 147-165.
- Peixoto, L. & Mesquita, A.(1990). A Auto-estima, o nível intelectual e o sucesso escolar. *Revista Portuguesa de Educação, 3 (2)*, 87-99.
- Pinto, M. & Neto, F. (2006). Felicidade em adolescentes portugueses e originários dos PALOP. *Psychologica, 42*, 275-294.
- Rebelo, P. (2004). Família, Género e Insucesso Escolar. *Psicologia Educação e Cultura, VIII (1)*, 53-66.
- Ribeiro, J. L. P. (1999). Escala de Satisfação com o Suporte Social (ESSS). *Análise Psicológica, 3 (XVII)*, 547-558.
- Ribeiro, J. L. P. (1998). *Psicologia e Saúde*. Lisboa: ISPA.
- Ribeiro, J. L. P. & Pedro, L. (2006). Contribuição para a análise psicométrica e estrutural da escala revista de avaliação do optimismo (escala de orientação para a vida Revista-Lot-R) em doentes com esclerose múltipla, 133-139. *Actas do 6º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde*. Lisboa: ISPA Edições.

Romainville, M. & Gentile, C. (1990/1995). *Métodos para Aprender*. Colecção Saber Aprender. (Paulo Pais, Trad.). Porto: Porto Editora.

Santos, A. T. (2006). Avaliação da Satisfação com a vida em homens e mulheres (pp.139-147). *Actas da XI Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Braga: Psiquilibros.

Seligman, M. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology – An introduction. *American Psychologist*, Vol. 55, n° 1, 5-14. .

Shaw, B. A., Krause, N., Chatters, L. M., Connell, C. M. & Ingersoll-Dayton, B. (2004). Emotional Support from parents early in life, aging, and health. *Psychology and Aging*, vol. 19, n° 1, 4-12.

Sil, V. (2004). Alunos em situação de insucesso escola. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

Silva, I. (2006). Optimismo, saúde, bem-estar subjectivo e qualidade de vida, 1-6. *Actas do 6º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde*. Lisboa: ISPA Edições.

Simões, A. (1992). Ulterior validação de uma escala de Satisfação com a Vida (SWLS). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXVI, n°3, 503-515.

Simões, D. & Meneses, R. (2006). Preditores da satisfação com a vida de adolescentes e jovens adultos portugueses, 733-737. *Actas do 6º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde*. Lisboa: ISPA Edições.

Siqueira, M., Chiuzi, R., Padovam, V., Fonseca, F. & Santos, F. (2006). Bem-estar subjectivo e otimismo entre universitários, 37-46. *Actas do 6º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde*. Lisboa: ISPA Edições.

Soares, R. (2004). Sucesso Escolar em Desequilíbrio. *Psicologia, Educação e Cultura*, Vol. VIII, n°1, 159-173.

Stipek, D. & Gralinski, J. H. (1996). Children's beliefs About Intelligence and School Performance. *Journal of Educational Psychology*, vol. 88, n° 3, 397-407.

Turner, J., Thorpe, P. & Meyer, D. (1998). Students Reports of Motivations and Negative Affect: A Theoretical and Empirical Analysis. *Journal of Educational Psychology*, vol. 90, n° 4, 758-771.

Vieira, C. (2004). Capacidades cognitivas e percursos educativos dos rapazes e das raparigas. *Psicologia Educação e Cultura*, VIII (1), 37-52.

Wentzel, K. (1998). Social Relationships and Motivation in Middle School: The Role of Parents, Teacher and Peers. *Journal of Educational Psychology*, vol. 90, n°2, 202-209.

Woolfolk, A. (2000). *Psicologia da Educação*, 7ª ed. (Maria Cristina Monteiro, Trad.) Porto Alegre: Artmed.

ANEXOS

ANEXO A

O (In)Sucesso Escolar está relacionado com diversos factores internos e externos ao individuo, os quais têm implicações variadas na vida dos adolescentes.

O presente estudo, no âmbito do Mestrado em Psicologia, na Especialização em Psicologia da Saúde, tem como objectivo avaliar a influência de determinados factores no Sucesso Escolar e na Satisfação com a Vida em

ANEXO B

Questionário de Caracterização do Estudante

Este questionário é constituído por questões onde lhe são apresentadas hipóteses de resposta, devendo responder assinalando com uma cruz (x) no quadrado em frente á resposta que pretender dar, e questões onde dispõe de um espaço para escrever a sua resposta.

1. Sexo: F ☐ M ☐

2. Idade: _____

3. Naturalidade: _____ 4. Nacionalidade: _____

5. Localidade onde moras: _____

6. Há quanto tempo moras nessa localidade? _____

7. Agregado familiar (Com que vives?): _____

8. És praticante ou crente de alguma religião? Sim ☐ Não ☐

9. Classifica a tua família em termos de estatuto sócio-económico:

Baixo ☐ Médio-baixo ☐ Médio ☐ Médio Alto ☐ Alto ☐

10. Já repetiste algum ano? Sim ☐ Não ☐

11. Se respondeste sim à questão anterior, indica o número de vezes e em que ano (s) de escolaridade? _____

12. Quantas negativas tiveste no final do último ano lectivo? _____

13. Fora da escola, estas envolvido em algum tipo de actividade, organização ou associação? Sim ☐ Não ☐

Se *sim*, de que natureza? (pode assinalar mais do que uma opção)

Religiosa ☐ Desportiva ☐ Cultural ☐ Recreativa ☐ De solidariedade social ☐

Outra: _____

ANEXO C

Escala de optimismo (Barros, 1998)

Este questionário interroga sobre algumas atitudes da pessoa face ao futuro. Responda sinceramente a todas as perguntas, conforme aquilo que verdadeiramente sente e não como gostaria de ser. Todas as respostas são boas, desde que sinceras. O questionário é anónimo. Obrigado pela sua colaboração.

Faça um círculo (só um em cada resposta) em volta do número que melhor corresponda á sua situação (evitando, se possível, o número intermédio), conforme esta chave:

- 1 = totalmente em desacordo (absolutamente não)
- 2 = bastante em desacordo (não)
- 3 = nem de acordo nem em desacordo (mais ou menos)
- 4 = bastante de acordo (sim)
- 5 = Totalmente de acordo (absolutamente sim)

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Encaro o futuro com optimismo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Tenho esperança de conseguir o que realmente desejo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Faço projectos para o futuro e penso que os realizarei | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Em geral considero-me uma pessoa optimista | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

ANEXO D

Escala de auto-eficácia percebida específica de situações académicas

(Adaptação Portuguesa da escala de Palenzuela, 1983)

As afirmações que a seguir se apresentam estão associadas ao que pensa sobre a sua vida escolar. Leia com atenção cada uma delas e responda, marcando com um círculo no número mais próximo do que pensa. Utilize a chave de resposta indicada em baixo. Não demore muito tempo em cada questão. Não se trata de um teste de inteligência, por isso não há respostas certas ou erradas.

1 - Completamente em desacordo
2 - Muito em desacordo
3 - Bastante em desacordo
4 - Um pouco em desacordo
5 - Nem concordo, nem discordo

6 - Um pouco de acordo
7 - Bastante de acordo
8 - Muito de acordo
9 - Completamente de acordo

1. Considero-me suficientemente capacitado para enfrentar
qualquer tarefa escolar1 2 3 4 5 6 7 8 9

2. Penso que tenho grandes capacidades para compreender
bem e com rapidez uma matéria1 2 3 4 5 6 7 8 9

3. Sinto-me com confiança para abordar situações que ponham
à prova a minha capacidade escolar1 2 3 4 5 6 7 8 9

4. Tenho a convicção de que posso fazer exames excelentes1 2 3 4 5 6 7 8 9

5. Pouco me importa que os professores sejam exigentes e duros,
pois confio muito nas minhas próprias capacidades escolares1 2 3 4 5 6 7 8 9

6. Creio que sou uma pessoa bastante capacitada e competente
na minha vida escolar1 2 3 4 5 6 7 8 9

7. Se eu quiser, creio que tenho as capacidades suficientes
para obter um bom desempenho escolar1 2 3 4 5 6 7 8 9

8. Penso que posso passar de ano com bastante facilidade e,
inclusive, conseguir boas notas1 2 3 4 5 6 7 8 9

9. Sou daquelas pessoas que necessita de estudar para fazer
uma disciplina ou passar o ano1 2 3 4 5 6 7 8 9

10. Creio que estou preparado e bastante capacitado para
conseguir muitos êxitos escolares1 2 3 4 5 6 7 8 9

ANEXO E

ESCALA DE SATISFAÇÃO COM O SUPORTE SOCIAL (ESSS)

A SEGUIR VAI ENCONTRAR VÁRIAS AFIRMAÇÕES, SEGUIDAS DE CINCO LETRAS. MARQUE UM CÍRCULO À VOLTA DA LETRA QUE MELHOR QUALIFICA A SUA FORMA DE PENSAR. POR EXEMPLO, NA PRIMEIRA AFIRMAÇÃO, SE VOCÊ PENSA QUASE SEMPRE QUE POR VEZES SE SENTE SÓ NO MUNDO E SEM APOIO, DEVERÁ ASSINALAR A LETRA A, SE ACHA QUE NUNCA PENSA ISSO DEVERÁ MARCAR A LETRA F

	Concordo totalmente	Concordo na maior parte	Não concordo nem discordo	Discordo na maior parte	Discordo totalmente
1-Por vezes sinto-me só no mundo e sem apoio	A	B	C	D	E
2-Não saio com amigos tantas vezes quantas eu gostaria	A	B	C	D	E
3-Os amigos não me procuram tantas vezes quantas eu gostaria	A	B	C	D	E
4-Quando preciso de desabafar com alguém encontro facilmente amigos com quem o fazer	A	B	C	D	E
5-Mesmo nas situações mais embaraçosas, se precisar de apoio de emergência tenho várias pessoas a quem posso recorrer	A	B	C	D	E
6-Às vezes sinto falta de alguém verdadeiramente íntimo que me compreenda e com quem possa desabafar sobre coisas íntimas	A	B	C	D	E
7-Sinto falta de actividades sociais que me satisfaçam	A	B	C	D	E
8-Gostava de participar mais em actividades de organizações (p.ex. clubes desportivos, escuteiros, partidos políticos, etc.)	A	B	C	D	E
9-Estou satisfeito com a forma como me relaciono com a minha família	A	B	C	D	E
10-Estou satisfeito com a quantidade de tempo que passo com a minha família	A	B	C	D	E
11-Estou satisfeito com o que faço em conjunto com a minha família	A	B	C	D	E
12-Estou satisfeito com a quantidade de amigos que tenho	A	B	C	D	E
13-Estou satisfeito com a quantidade de tempo que passo com os meus amigos	A	B	C	D	E
14-Estou satisfeito com as actividades e coisas que faço com o meu grupo de amigos	A	B	C	D	E
15-Estou satisfeito com o tipo de amigos que tenho	A	B	C	D	E

ANEXO F

SWLS

Mais abaixo encontrará cinco frases, com que poderá concordar ou discordar. Empregue a escala de 1 a 5, à direita de cada frase. Marca uma cruz (x), dentro do quadradinho, que melhor indica a tua resposta, tendo em conta as seguintes opções:

1 - DM - Discordo muito

2 - DP - Discordo um pouco

3 - NCND - Não concordo nem discordo

4 - CP - Concordo um pouco

5 - CM - Concordo muito

	DM	DP	NCND	CP	CM
1. A minha vida parece-se, em quase tudo, com o que eu desejaria que ela fosse.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. As minhas condições de vida são muito boas.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Estou satisfeito com a minha vida.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Até agora, tenho conseguido as coisas importantes da vida, que eu desejaria.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Se eu pudesse recomeçar a minha vida, não mudaria quase nada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ANEXO G

NA SALA DE AULA

Sou tal e
qual
assim

Sou um
bocadinho
assim

Sou um
bocadinho
assim

Sou tal e
qual
assim

a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos gostam de estar na rua nos seus tempos livres	MAS	Outros gostam mais de ficar em casa a ver televisão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
----	--------------------------	--------------------------	---	-----	---	--------------------------	--------------------------

1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos preferem trabalhos fáceis, que têm a certeza de conseguir fazer	MAS	Outros alunos gostam de trabalhos difíceis porque são um desafio para eles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
---	--------------------------	--------------------------	---	-----	--	--------------------------	--------------------------

2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos resolvem os problemas para aprenderem a resolvê-los	MAS	Outros alunos resolvem os problemas porque são obrigados a fazê-lo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
---	--------------------------	--------------------------	---	-----	--	--------------------------	--------------------------

3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos, quando não percebem uma coisa à primeira, querem que o professor lhes diga a resposta	MAS	Outros alunos, quando não percebem uma coisa à primeira, preferem tentar e descobrir a resposta por si próprios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
---	--------------------------	--------------------------	--	-----	---	--------------------------	--------------------------

4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos pensam que algumas das suas ideias são melhores do que as dos professores	MAS	Outros alunos pensam que as ideias do professor são sempre as melhores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
---	--------------------------	--------------------------	---	-----	--	--------------------------	--------------------------

5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos precisam de falar com o professor para saber se erraram	MAS	Outros alunos sabem quando é que erram, sem pedirem ajuda ao professor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
---	--------------------------	--------------------------	---	-----	--	--------------------------	--------------------------

6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos gostam de problemas difíceis porque têm prazer em descobrir a solução	MAS	Outros alunos não gostam de resolver problemas difíceis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
---	--------------------------	--------------------------	---	-----	---	--------------------------	--------------------------

Sou tal e qual assim	Sou um bocadinho assim			Sou um bocadinho assim	Sou tal e qual assim
7 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos fazem os trabalhos da escola porque o professor lhes manda	MAS	Outros alunos fazem os trabalhos da escola porque gostam de aprender coisas novas	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
8 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos, quando dão um erro, preferem descobrir a resposta por si próprios	MAS	Outros alunos preferem perguntar ao professor como é que podem obter a resposta correcta	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
9 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos concordam com o professor porque acham que ele tem razão na maioria das coisas	MAS	Outros alunos, algumas vezes, não concordam com o professor e ficam com a sua opinião	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
10 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos sabem se estão ou não a fazer bem os trabalhos da escola, sem precisarem de saber as notas	MAS	Outros alunos precisam de saber as notas para perceberem se estão a ir bem ou não nos trabalhos da escola	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
11 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos preferem aprender apenas aquilo que dão na escola	MAS	Outros alunos preferem aprender o máximo que conseguirem	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
12 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos lêem porque estão interessados nesse assunto	MAS	Outros alunos lêem porque o professor os manda ler	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
13 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos, quando não conseguem resolver um problema, pedem logo ajuda ao professor	MAS	Outros alunos tentam resolver os problemas por si próprios	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
14 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos preferem decidir sozinhos sobre o trabalho que vão fazer	MAS	Outros alunos preferem que seja o professor a ajudá-los a decidir sobre os trabalhos que vão fazer	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

Sou tal e qual assim	Sou um bocadinho assim			Sou um bocadinho assim	Sou tal e qual assim
15 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos precisam de receber a ficha de avaliação para saberem se tiveram sucesso ou não	MAS	Outros alunos já sabem se tiveram ou não sucesso, mesmo antes de receberem a ficha de avaliação	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
16 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos gostam de avançar para um novo trabalho cada vez mais difícil	MAS	Outros alunos preferem ficar pelas tarefas mais fáceis de fazer	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
17 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos fazem perguntas porque querem que o professor repare neles	MAS	Outros alunos fazem perguntas na aula porque querem aprender coisas novas	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
18 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos preferem ser eles próprios a preparar os trabalhos que vão fazer a seguir	MAS	Outros alunos preferem que o professor os ajude a preparar os trabalhos que vão fazer a seguir	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
19 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Para alguns alunos o mais importante é aquilo que o professor pensa do trabalho deles	MAS	Outros alunos acham que o mais importante é o que eles próprios pensam do seu trabalho	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
20 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos, quando entregam um trabalho já sabem se o fizeram da melhor forma que podiam	MAS	Outros alunos têm que esperar que o professor corrija o trabalho para saberem se o fizeram bem ou se poderiam ter feito melhor	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
21 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos gostam das matérias, nas quais é bastante fácil descobrir as respostas	MAS	Outros alunos gostam das matérias que os fazem pensar muito para obter a resposta	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
22 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos fazem mais trabalhos do que aqueles que são pedidos para aprenderem coisas que lhes interessam	MAS	Outros alunos fazem mais trabalhos do que é pedido para obterem melhores notas	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

	Sou tal e qual assim	Sou um bocadinho assim			Sou um bocadinho assim	Sou tal e qual assim	
23	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos gostam de perguntar ao professor como é que se fazem as tarefas escolares	MAS	Outros alunos preferem tentar descobrir por si próprios como se fazem as tarefas escolares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos acham que devem ter uma opinião acerca do trabalho que fazem na escola	MAS	Outros alunos acham que só o professor pode decidir acerca do trabalho que eles vão fazer na escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos não têm a certeza se o seu trabalho é mesmo bom ou não, até o professor lhes dizer	MAS	Outros alunos sabem se o seu trabalho está bom ou não antes do professor lhes dizer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos gostam de trabalhos difíceis porque acham que são mais interessantes	MAS	Outros alunos não gostam de resolver trabalhos difíceis porque têm de trabalhar muito	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos trabalham muito só para terem boas notas	MAS	Outros alunos trabalham muito porque gostam muito de aprender coisas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos gostam de fazer os seus trabalhos sem ajuda	MAS	Outros alunos gostam que o professor os ajude nos seus trabalhos escolares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos acham que o melhor é ser o professor a decidir quando é que devem estudar as matérias	MAS	Outros alunos acham que é melhor serem eles a decidir quando é que vão estudar cada matéria escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos sabem bastante bem se um teste lhes correu bem ou mal antes de receberem a nota	MAS	Outros alunos não têm a certeza se lhes correu bem um teste até receberem a nota	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns alunos apenas procuram saber mais quando o professor lhes pede	MAS	Outros alunos procuram saber mais porque são curiosos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Sou tal e
qual
assim

Sou um
bocadinho
assim

Sou um
bocadinho
assim

Sou tal e
qual
assim

32

☐☐

Alguns alunos gostam de
participar na criação das
regras de funcionamento da
sala de aula

MAS

Outros alunos preferem que
seja o professor a dizer
quais são as regras

☐☐

33

☐☐

Alguns alunos pensam
que a opinião do professor
é que está sempre
correcta

MAS

Outros alunos têm confiança
nas suas opiniões

☐☐

34

☐☐

Alguns alunos sabem
quando fazem bem ou mal
um trabalho

MAS

Outros alunos precisam que
o professor lhes diga se o
trabalho está bem ou mal
feito

☐☐

35

☐☐

Alguns alunos gostam de
aprender sozinhos coisas
que lhes interessam

MAS

Outros alunos pensam que é
melhor fazer as coisas que o
professor acha que eles
devem aprender

☐☐

ANEXO H

NA SALA DE AULA

Instruções para o aluno

Temos aqui algumas perguntas, e como podem ver no início do questionário, onde diz “Na sala de aula”, estamos interessados no tipo de coisas que vocês gostam de fazer na sala de aula. Isto não é um teste. Não há respostas certas nem erradas. Como todos vocês são diferentes uns dos outros, cada um vai dar respostas diferentes.

Primeiro vou explicar como é que funciona o questionário. A primeira pergunta que aparece é apenas um exemplo que serve para vos explicar como devem responder. Primeiro vou ler em voz alta esta primeira pergunta, que está marcada com um a), e vocês vão acompanhar a minha leitura. Esta pergunta fala de dois tipos de alunos.

O que eu vos vou pedir primeiro é que escolham com qual dos dois tipos de alunos vocês se acham mais parecidos: se são mais parecidos com o primeiro tipo de alunos (lado esquerdo), que gostam de estar na rua nos seus tempos livres, ou com os outros alunos (do lado direito), que gostam mais de ficar em casa a ver televisão. Não escrevam nada por enquanto, primeiro decidam qual dos alunos é mais parecido convosco e fiquem nesse lado da folha.

Agora que já decidiram, peço-vos que pensem se são só um bocadinho assim ou se são tal e qual assim. Se são só um bocadinho assim, então escrevam uma cruz no quadrado que está por baixo; se são tal e qual assim, ponham uma cruz no quadrado por baixo do “Sou tal e qual assim”.

Para cada pergunta só podem responder num quadrado. Às vezes vai ser de um lado e outras vezes do outro, mas só podem pôr uma cruz em cada pergunta (ou dum lado ou do outro). Têm alguma dúvida?

Esta foi só para perceberem como responder, agora vão fazer o mesmo para todas as outras perguntas.

ANEXO I

Desafio: Preferência por Desafio versus preferência por trabalho difícil distribuído pelo professor		
Item	Cotação	Afirmações
1	E-I	Alguns alunos preferem trabalhos fáceis, que têm a certeza de conseguir fazer MAS Outros alunos gostam de trabalhos difíceis porque são um desafio para eles
6	I-E	Alguns alunos gostam de problemas difíceis porque têm prazer em descobrir a solução MAS Outros alunos não gostam de resolver problemas difíceis
11	E-I	Alguns alunos preferem aprender apenas aquilo que dão na escola MAS Outros alunos preferem aprender o máximo que conseguirem
16	I-E	Alguns alunos gostam de avançar para um novo trabalho cada vez mais difícil MAS Outros alunos preferem ficar pelas tarefas mais fáceis de fazer
21	E-I	Alguns alunos gostam das matérias, nas quais é bastante fácil descobrir as respostas MAS Outros alunos gostam das matérias que os fazem pensar muito para obter a resposta
26	I-E	Alguns alunos gostam de trabalhos difíceis porque acham que são mais interessantes MAS Outros alunos não gostam de resolver trabalhos difíceis porque têm de trabalhar muito

Curiosidade: Curiosidade/Interesse versus agradar ao professor/obter boas notas		
Item	Cotação	Afirmações
2	I-E	Alguns alunos resolvem os problemas para aprenderem a resolvê-los MAS Outros alunos resolvem os problemas porque são obrigados a fazê-lo
7	E-I	Alguns alunos fazem os trabalhos da escola porque o professor lhes manda MAS Outros alunos fazem os trabalhos da escola porque gostam de aprender coisas novas
12	I-E	Alguns alunos lêem porque estão interessados nesse assunto MAS Outros alunos lêem porque o professor os manda ler
17	E-I	Alguns alunos fazem perguntas porque querem que o professor repare neles MAS Outros alunos fazem perguntas na aula porque querem aprender coisas novas
22	I-E	Alguns alunos fazem mais trabalhos do que aqueles que são pedidos para aprenderem coisas que lhes interessam MAS Outros alunos fazem mais trabalhos do que é pedido para obterem melhores notas
27	E-I	Alguns alunos trabalham muito só para terem boas notas MAS Outros alunos trabalham muito porque gostam muito de aprender coisas
31	E-I	Alguns alunos apenas procuram saber mais quando o professor lhes pede MAS Outros alunos procuram saber mais porque são curiosos
35	I-E	Alguns alunos gostam de aprender sozinhos coisas que lhes interessam MAS Outros alunos pensam que é melhor fazer as coisas que o professor acha que eles devem aprender

Mestria: Tentativa de trabalho autónomo versus dependência do professor		
Item	Cotação	Afirmações
3	E-I	Alguns alunos, quando não percebem uma coisa à primeira, querem que o professor lhes diga a resposta MAS Outros alunos, quando não percebem uma coisa à primeira, preferem tentar e descobrir a resposta por si próprios
8	I-E	Alguns alunos, quando dão um erro, preferem descobrir a resposta por si próprios MAS Outros alunos preferem perguntar ao professor como é que podem obter a resposta correcta
13	E-I	Alguns alunos, quando não conseguem resolver um problema, pedem logo ajuda ao professor MAS Outros alunos tentam resolver os problemas por si próprios
18	I-E	Alguns alunos preferem ser eles próprios a preparar os trabalhos que vão fazer a seguir MAS Outros alunos preferem que o professor os ajude a preparar os trabalhos que vão fazer a seguir
23	E-I	Alguns alunos gostam de perguntar ao professor como é que se fazem as tarefas escolares MAS Outros alunos preferem tentar descobrir por si próprios como se fazem as tarefas escolares
28	I-E	Alguns alunos gostam de fazer os seus trabalhos sem ajuda MAS Outros alunos gostam que o professor os ajude nos seus trabalhos escolares
32	I-E	Alguns alunos gostam de participar na criação das regras de funcionamento da sala de aula MAS Outros alunos preferem que seja o professor a dizer quais são as regras

Julgamento: Julgamento independente versus dependência do julgamento do professor		
Item	Cotação	Afirmações
4	I-E	Alguns alunos pensam que algumas das suas ideias são melhores do que as dos professores MAS Outros alunos pensam que as ideias do professor são sempre as melhores
9	E-I	Alguns alunos concordam com o professor porque acham que ele tem razão na maioria das coisas MAS Outros alunos, algumas vezes, não concordam com o professor e ficam com a sua opinião
14	I-E	Alguns alunos preferem decidir sozinhos sobre o trabalho que vão fazer MAS Outros alunos preferem que seja o professor a ajudá-los a decidir sobre os trabalhos que vão fazer
19	E-I	Para alguns alunos o mais importante é aquilo que o professor pensa do trabalho deles MAS Outros alunos acham que o mais importante é o que eles próprios pensam do seu trabalho
24	I-E	Alguns alunos acham que devem ter uma opinião acerca do trabalho que fazem na escola MAS Outros alunos acham que só o professor pode decidir acerca do trabalho que eles vão fazer na escola
29	E-I	Alguns alunos acham que o melhor é ser o professor a decidir quando é que devem estudar as matérias MAS Outros alunos acham que é melhor serem eles a decidir quando é que vão estudar cada matéria escolar

33	E-I	Alguns alunos pensam que a opinião do professor é que está sempre correcta MAS Outros alunos têm confiança nas suas opiniões
----	-----	---

Critério: Critérios de sucesso/insucesso internos versus critérios de sucesso/insucesso externos		
Item	Cotação	Afirmações
5	E-I	Alguns alunos precisam de falar com o professor para saber se erraram MAS Outros alunos sabem quando é que erram, sem pedirem ajuda ao professor
10	I-E	Alguns alunos sabem se estão ou não a fazer bem os trabalhos da escola, sem precisarem de saber as notas MAS Outros alunos precisam de saber as notas para perceberem se estão a ir bem ou não nos trabalhos da escola
15	E-I	Alguns alunos precisam de receber a ficha de avaliação para saberem se tiveram sucesso ou não MAS Outros alunos já sabem se tiveram ou não sucesso, mesmo antes de receberem a ficha de avaliação
20	I-E	Alguns alunos, quando entregam um trabalho já sabem se o fizeram da melhor forma que podiam MAS Outros alunos têm que esperar que o professor corrija o trabalho para saberem se o fizeram bem ou se poderiam ter feito melhor
25	E-I	Alguns alunos não têm a certeza se o seu trabalho é mesmo bom ou não, até o professor lhes dizer MAS Outros alunos sabem se o seu trabalho está bom ou não antes do professor lhes dizer
30	I-E	Alguns alunos sabem bastante bem se um teste lhes correu bem ou mal antes de receberem a nota MAS Outros alunos não têm a certeza se lhes correu bem um teste até receberem a nota
34	I-E	Alguns alunos sabem quando fazem bem ou mal um trabalho MAS Outros alunos precisam que o professor lhes diga se o trabalho está bem ou mal feito

ANEXO J

Ver documento ANEXO J – INVENTÁRIO DE HÁBITOS DE
ESTUDO

ANEXO K

Exmo.(a). Senhor(a)

Presidente do Conselho Executivo

Frequento o Mestrado em Psicologia na especialização em Psicologia da Saúde, da Universidade do Algarve e Instituto Politécnico de Beja. Encontro-me em fase de elaboração do trabalho de dissertação, que visa estudar a influência de factores internos e externos (ao individuo) no (in) sucesso escolar.

Com o objectivo de avaliar estes parâmetros em alunos do 3º ciclo, 9º ano de escolaridade, elaborou-se um conjunto de instrumentos.

Assim, solicita-se autorização para passagem deste instrumento aos alunos do 9º ano, em horário e data a acordar com os respectivos directores de turma.

Caso seja do interesse da escola será entregue um resumo dos resultados obtidos.

Grata pela atenção dispensada,

ANEXO L

Exmo(a). Senhor(a)

Encarregado de Educação

Frequento o Mestrado em Psicologia na especialização em Psicologia da Saúde, da Universidade do Algarve e Instituto Politécnico de Beja. Encontro-me em fase de elaboração do trabalho de dissertação, que visa estudar a influência de factores internos e externos (ao individuo) no (in) sucesso escolar, em alunos do 9º ano.

Com o objectivo de avaliar estes parâmetros, venho por este meio solicitar a sua autorização para o seu educando responder ao questionário elaborado para o estudo, sendo que se tratam de questionários anónimos.

Grata pela atenção dispensada,

Ana Martins

Eu _____

encarregado de educação de _____

Autorizo ☐ Não autorizo ☐ o meu educando a responder ao questionário do estudo acima referido.

_____ de _____ de 2007

Assinatura
